Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 3470149
Centre d'intérêt: 930

Samson, Jean-Marc.

L'évaluation de l'efficacité de divers types d'intervention structurée sur l'évolution du jugement moral en matière sexuelle : rapport de la partie expérimentale / Jean-Marc Samson. -- Montréal : Université du Québec à Montréal, Département de sexologie, 1975.
230, [152] f. : graph. ; 28 cm.

Bibliogr.: f. 226-230.

Descripteur(s): *Education sexuelle *Education morale *Morale *Sexualité *Sexologie *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) du nom: *Kohlberg, Laurence

Identificateur(s) du sujet: *Jugement moral *Intervention structurée

Les effets de l'éducation sexuelle sont difficiles à évaluer. Au niveau de l'acquisition de connaissances sexologiques, quelques recherches récentes semblent démontrer l'inefficacité des programmes et méthodes utilisés actuellement. Au niveau des attitudes et à celui des conduites, l'efficacité semble faible. L'objectif de l'étude est de déterminer l'efficacité de certains types d'intervention éducative structurée sur le développement du jugement moral en matière sexuelle, chez les adolescents de treize et seize ans. L'auteur fait appel à la théorie du jugement moral élaborée par Laurence Kohlberg. Cette théorie présente six stades du développement moral, organisés autour de trois niveaux de moralité: morale pré-conventionnelle, conventionnelle et post-conventionnelle.

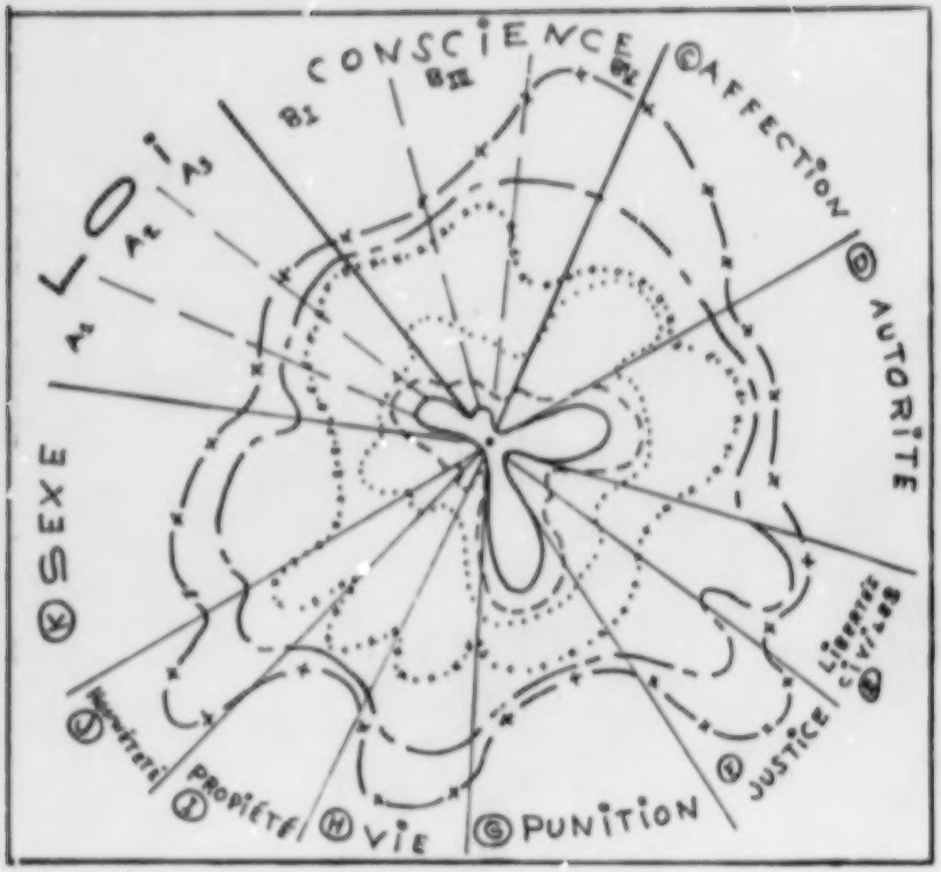
L'étude a été entreprise en septembre 1973 auprès de 244 sujets, de secondaire II à V, répartis dans six écoles polyvalentes de la région de Montréal et des Cantons de l'Est. L'échantillon final, en mai 1974, était de 174 sujets dont cent sujets expérimentaux (28 garçons, 72 filles) et 74 sujets témoins (23 garçons, 51 filles). Pour déterminer le stade de chaque sujet, on a utilisé la méthode de l'entrevue individuelle: cinq dilemmes sont présentés par écrit au sujet et l'intervieweur, par des questions appropriées, fait en sorte que le sujet énonce les motifs moraux qui sous-tendent son jugement. De plus, en secondaire V, chacun des sujets de l'expérience a aussi été soumis à un test écrit intitulé: ««Opinions sur certains problèmes sociaux»».

Parmi les aspects marquants de cette étude, on peut noter les suivants: d'une part, l'écart entre le jugement moral général et le jugement moral sexuel, chez les adolescents évalués, semble être assez faible; d'autre part, l'éducation morale selon la technique du +1 stade porte certes des fruits, mais leur importance n'est pas aussi grande que prévue. Par ailleurs, les résultats tendent à souligner qu'il existe, en plus de la technique du +1 stade, d'autres paramètres dont l'éducation morale doit tenir compte; les méthodes pédagogiques utilisées semblent jouer un rôle capital, rôle trop souvent négligé.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 05, 06

FIN

EDUQ 8470149



EDUQ 8470149

Jean-Marc Samson

L'EVALUATION DE L'EFFICACITE DE DIVERS TYPES D'INTERVENTION STRUCTUREE SUR L'EVOLUTION DU JUGEMENT MORAL EN MATIERE SEXUELLE

RAPPORT de la partie expérimentale.

Département de Sexologie

Université du Québec à Montréal

Août 1975

Nous voulons remercier Madame Louise Villeneuve-Dubois, et Messieurs Michel Rainville et Réal Thériault, pour l'assistance précieuse qu'ils ont fournie à cette recherche, ainsi que pour l'aide soutenue qu'ils ont apportée dans l'analyse des résultats.

Nous transmettons aussi nos remerciements à toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de cette recherche, entre autres, les animateurs et les principaux d'école; les premiers pour leur intervention, les autres pour avoir accepté de nous ouvrir les portes de leur école.

La qualité et les effets de l'éducation sexuelle sont difficiles à évaluer pour deux principales raisons: d'abord, les objectifs de cette forme d'éducation varient grandement (Somerville, 1971; Samson, 1974); de plus, les instruments de mesure sont, en ce domaine, peu nombreux (Calderone, 1968; Haims, 1973), et pour la plupart destinés à évaluer l'information sexuelle (Williams, 1969). Au niveau de l'acquisition de connaissances sexologiques, les quelques recherches récentes dont on peut actuellement disposer (Coates, 1970; Forlano et al., 1970; Crosby, 1971; Fretz et Johnson, 1971; Somerville, 1971; Lemieux et Page, 1975) semblent démontrer l'inefficacité des programmes et méthodes actuelles en éducation sexuelle. Au niveau des attitudes et à celui des conduites, nous avons déjà indiqué (Samson, 1974) que les recherches démontrent le peu d'efficacité de l'éducation sexuelle actuelle.

Même en Suède, pays où l'éducation sexuelle a été généralisée et rendue obligatoire depuis 1956, on déplore le peu d'effet du programme et des méthodes mis en oeuvre (Linner, 1967; Moskin, 1969; Zetterberg, 1969). A ce jour, on doit admettre que "l'on ne connaît que presque rien sur les effets de l'éducation sexuelle à l'école, ni de sa rentabilité pour les jeunes, face à la somme de temps et d'énergies qu'on consacre à son établissement", (Gagnon, 1968:121). On peut croire cependant que de nouveaux styles d'éducation sexuelle permettront, dans les années à venir, d'augmenter l'efficacité de cette forme d'éducation. Comme le souhaite Lawrence J. Haims

> Sex education programs that will be developed in the seventies will take a much broader approach to the whole issue of sexual morality than was generally taken during the decade of the sixties (Haims, 1973:92).

C'est dans cette perspective que s'inscrit la recherche que nous avons entreprise. Notre objectif était de déterminer l'efficacité de certains types d'intervention éducative structurée sur le développement du jugement moral en matière sexuelle, chez les adolescents de 13 à 16 ans. Nous avons fait appel à la théorie du développement du jugement moral élaborée par Lawrence Kohlberg (Kohlberg, 1958; 1963; 1964a; 1964b; 1968; 1969a; 1969b; 1970a; 1970b; 1971a; 1971b; 1971c; 1972; 1973a; 1973b; 1974).

Cette théorie présente six stades du développement moral[1], organisés autour de trois niveaux de moralité: morale pré-conventionnelle, conventionnelle et post-conventionnelle. Il semble être démontré (Turiel, 1965; 1966; 1969) expérimentalement, ainsi que par une étude longitudinale[2], que les 6 stades forment une séquence invariable et universelle (Kohlberg, 1969a); cette séquence est aussi obligatoire dans le développement moral, c'est-à-dire qu'il n'est pas possible qu'un individu "saute" un stade ni qu'il régresse à un stade antérieur. Cette séquentialité semble aussi avoir été démontrée par les études de James Rest (Rest, 1968; Rest, Turiel et Kohlberg, 1969) où l'on indique que la personne préfère les arguments des stades supérieurs au sien, mais ne comprend réellement que les arguments d'un stade (et d'un seul) au-dessus du sien.

---

1. On devrait peut-être parler de huit stades, puisque depuis, on a élaboré un stade 4½ (Kohlberg, 1973b; Turiel, 1973), et un stade sept (Kohlberg, 1971b; 1973; 1974).

2. Kohlberg parle souvent d'une étude longitudinale qui se poursuit depuis 18 ans et qui porte sur 50 sujets: "(stages) have been verified by an eighteen-year longitudinal study of fifty American males interviewed every three years from ages ten to twenty-eight" (Kohlberg, 1973a:372). A notre connaissance, cependant, aucun rapport n'a encore été publié sur cette étude.

Nous n'entrerons pas ici dans la discussion des divers facteurs plus ou moins corrélés avec le développement du jugement moral; il nous faut pourtant signaler les réserves que certains auteurs ont formulées sur cette théorie. Pour quelqu'un qui comme Bieber (1972:41) qualifie d'anachronisme toute métapsychologie, il est évident que cette théorie n'est qu'un construit inutile et même néfaste. On doit admettre pourtant que la théorie élaborée par Kohlberg ne s'explique guère sur le processus de passage d'un stade à un autre (Craig, 1972); les stades, de plus, sont des structures globales dont les éléments constitutifs n'ont pas encore été clairement distingués. Comment ne pas souhaiter qu'on en arrive pour le développement moral à cette finesse d'analyse que Pascual-Leone (1969) a pu élaborer pour les stades piagetiens de développement cognitif, complété ensuite par les remarques de Case (1974). On doit aussi remarquer que cette théorie ne s'occupe que du développement moral en termes structureux[1] et que le 'contenu' des valeurs comporte une importance qu'il ne faut pas systématiquement négliger (Keniston, 1970). Enfin, on devra s'attendre à ce que cette théorie, dans les années à venir, établisse avec plus de rigueur, ses bases empiriques. Les critiques qu'ont

---

1) C.M. HAMM (1974) distingue ici deux formes de jugements: le "P-judgment" ou le processus du jugement et le "B-judgment" ou la conclusion à laquelle on arrive. Ici, nous utiliserons le terme "contenu" pour qualifier le "B-judgment" et le mot "jugement" pour qualifier le "P-judgment".

Cette distinction entre "structure" et "contenu" a pu être difficilement applicable par Kohlberg, au stade 6. Weinreich (1974) signale cette confusion. Les premiers essais de précision faits par Kohlberg (1970b) n'ont pas réussi à dissiper cette confusion. Et il faut avoir lu et relu les dernières remarques de Kohlberg (1973c) sur ce stade 6; bien comprendre la théorie de la justice de Rawls (1971) -ce qui n'est pas toujours facile-; et enfin adhérer à cette théorie de Rawls, pour en venir à distinguer, au stade 6, le "contenu" de la "structure" du jugement.

récemment formulées Kurtines et Grief (1974), quant à la validité de cette séquence du développement du jugement moral, nous semblent des plus sérieuses. De plus, les questions théoriques ont jusqu'à ce jour été laissées de côté; et même si nous connaissons certains paramètres, nous manquons encore d'une compréhension du processus de développement du jugement moral (Craig, 1972; Weinreich, 1974). On peut donc, comme le fait Clive Beck (1975) émettre de sérieux caveat sur cette théorie[1]. Mais, même si cette théorie exige de plus en plus des affinements, on ne peut ignorer ces mots d'un auteur qui a fait une revue quasi complète des propositions actuelles sur l'éducation morale:

> "The major contribution to our understanding of moral judgment since Piaget's monograph has come from Lawrence Kohlberg" (Wright, 1971:169).

Prenant pour acquis certaines intuitions dans la théorie Kohlbergienne du développement du jugement moral, notre recherche a aussi fait appel à deux élaborations de cette théorie: la méthode d'intervention en +1 stade et la différence entre le jugement moral général et le jugement moral sexuel.

Théoriquement, on peut soutenir que la présentation d'arguments d'un stade immédiatement supérieur à celui auquel se situe l'individu (ci-après appelé: technique du +1 stade), peut provoquer chez lui un développement, c'est-à-dire le passage vers une structure de jugement plus complexe et qualitativement différente. On ne connaît pas encore très bien les paramètres

---

1) "Although we ourselves may have helped give this impression in the past, we would like now, in the light of our research, to reject explicitly the Kohlberg approach to value education, considered as a total approach" (Beck, 1975:12).

qui peuvent favoriser plus que d'autres, l'efficacité de cette pédagogie du +1 stade; il semble pourtant que le "role-taking" soit ici un important paramètre (Dowell, 1971; Selman, 1971; Moir, 1974; Maitland et Goldman, 1974; Ambron et Irwin, 1975)[1]; aussi longtemps que la plupart des paramètres n'auront pas été identifiés et que leur importance n'aura pas été évaluée, on doit s'attendre à ce qu'il existe une imprécision quant aux effets de la technique du +1 stade. Certaines études affirment l'efficacité de cette technique d'intervention (Blatt, 1969; Blatt et Kohlberg, 1968; 1975; Dowell, 1971; Boyd, 1973; Keasy, 1973; Maitland et Goldman, 1974; Lorimer, 1971). Kohlberg lui-même encourage l'école à s'engager dans une éducation morale basée sur sa théorie; en 1966, il le voulait surtout pour permettre au professeur une certaine neutralité (Kohlberg, 1966), neutralité qu'il ne faut pas confondre, comme l'a trop vite fait Bricker (1972), avec froideur affective; actuellement, Kohlberg croit que l'application scolaire de sa théorie permettra de dépasser la théorie du "curriculum development"[2] et d'en arriver à adapter l'école au développement de l'enfant (Kohlberg, 1972).

D'autres études invitent cependant à des réserves sur l'application scolaire de la théorie de Kohlberg. Il semble qu'il ne faille pas s'attendre à une efficacité immédiate (Leary, 1972; Beck, Sullivan et Taylor,

---

1) Cela semble aussi confirmé par Mosher, R.L. et Springthall (1970, 1971) et par Springthall (1971).

2) Jérome Bruner (1960) s'est fait le propagateur de cette théorie, en 1960. Selon cette théorie, toute discipline pouvait être enseignée à qui que ce soit, si l'on mettait en oeuvre les techniques appropriées. Jérome Bruner lui-même avouera, en 1971, l'échec partiel de cette théorie; il dira: "Reform of curriculum is not enough" (Bruner, 1971:17).

1972) mais qu'à long terme, on puisse escompter un progrès plus marqué dans le développement moral chez les personnes ayant été soumises à cette intervention en +1 stade (Blatt et Kohlberg, 1975; Sullivan et Beck, 1974).

Il importe enfin de mentionner que le jugement moral, évalué en terme de stade, peut varier si la situation jugée par l'individu comporte ou non des éléments sexuels. La recherche conduite surtout par Carol Gilligan (Gilligan, Kohlberg, Lerner et Belensky, 1971) constate un décalage de un demi à un stade entre le jugement moral général (J.M.G.) et le jugement moral en matière sexuelle (J.M.S.). On doit pourtant faire ici une réserve; Jurich et Jurich (1974) ne semblent pas avoir trouvé cette différence entre le J.M.G. et le J.M.S., même si, dans leur article, ils signalent une corrélation très forte ($r = 0.96$) entre le J.M.G. et le J.M.S.

L'objectif de notre étude était de vérifier l'application pratique de la théorie du développement du jugement moral de Kohlberg, dans le domaine de l'éducation sexuelle scolaire. Notre intention n'était pas de créer un contexte de laboratoire, comme l'ont fait certains chercheurs, en faisant appel à des groupes de sujets hautement motivés ou en choisissant comme animateurs des personnes très au fait de la théorie et souvent extérieures à l'école. Nous visions plutôt, comme l'a fait Clive Beck (1974) l'école publique "ordinaire". A notre avis, il est risqué de proposer à l'école d'aujourd'hui une théorie de l'éducation morale et sexuelle dont l'application nécessiterait une restructuration totale de l'école actuelle. On peut, à long terme, espérer de telles transformations; cependant, c'est dans <u>l'école d'aujourd'hui</u> qu'il y a lieu de promouvoir des changements <u>réalisables</u>, soutenus

par une théorie valable de l'éducation morale et sexuelle. La théorie de Kohlberg sur le développement du jugement moral, peut provoquer l'enthousiasme de l'éducateur moral travaillant dans le contexte scolaire. Certains, comme Biskin et Hoskisson (1974) ne sauront pas ajuster leur enthousiasme à la réalité scolaire d'aujourd'hui. A notre avis, on ne saurait jamais trop peser ces mots de Jérome Bruner:

> "The psychologist or educator who formulates (a) pedagogical theory without regard to the political, economic, and social setting of the educational process, courts triviality and merits being ignored in the community at large and in the classroom" (Bruner, 1966:7).

C'est pour éviter la distanciation si fréquente entre la recherche et la pratique que nous avons voulu que les interventionnistes[1] soient des personnes issues ou proches du milieu scolaire. Nous voulions vérifier ainsi s'il est possible de provoquer un progrès significatif dans le développement du J.M.G. et du J.M.S. avec des interventionnistes connaissant suffisamment la théorie du développement du jugement moral pour utiliser la technique du +1 stade. Nous croyons en effet que pour être rentablement généralisée, une pédagogie particulière de l'éducation morale et sexuelle, basée sur la théorie du développement du jugement moral de Kohlberg, devrait pouvoir s'appliquer dans les classes des écoles publiques, animées par des professeurs rendus suffisamment aptes à utiliser l'intervention selon la technique du +1 stade. Kohlberg lui-même semble supposer que les leaders de discussion ont besoin d'être seulement capables d'identifier globalement le stade des élèves, tandis que les codeurs d'entrevues doivent, eux, être aptes à situer avec extrême précision le stade d'un individu. Dans le premier cas, Kohlberg parlera d'un

---

1) Qu'on nous pardonne ce terme barbare; il désigne les animateurs-médiateurs-éducateurs et leaders de discussions. Nous l'avons préféré au terme expérimentateurs qui suggère trop que c'est lui qui opère la transformation.

"informal stage identification", et dans le deuxième cas, il parle de "formal scoring" (Kohlberg, Kauffman et al., 1974:1).

Nous avions émis comme hypothèses:

a) que l'intervention en +1 stade en éducation sexuelle réduirait l'écart déjà constaté par Gilligan et al. (1971) entre le J.M.G. et le J.M.S.

b) que le progrès, autant dans le J.M.G. que dans le J.M.S. serait proportionné au nombre d'heures d'intervention, et/ou aux méthodes pédagogiques utilisées.

Comme la théorie du développement du jugement moral élaborée par Kohlberg est assez récente, nous n'avons pas écarté de notre recherche une attention à la vérification de cette théorie. La séquence des stades de ce développement, l'invariabilité de cette séquence, les corrélations avec le progrès dans le développement du raisonnement logique, avec le sexe, avec l'âge, voilà autant de questions que notre recherche n'a pas voulu éviter, même si nous avons voulu qu'elle dépasse le niveau de la seule description pour s'engager principalement dans l'analyse des facteurs de promotion dans le jugement moral.

METHODE

Sujets

Notre étude comportait au départ, en septembre 1973, 244 sujets, répartis dans six écoles secondaires[1]. Deux écoles étaient situées dans un milieu socio-économique inférieur. En février 1974, un directeur d'école a retiré sa participation, faisant ainsi subir à notre étude une perte de 44 sujets[2]. Pour diverses raisons (déménagement des parents, abandon des études, absence prolongée, maladies), l'échantillon s'est vu réduit, en mai 1974, à 174 sujets répartis comme suit: cent sujets expérimentaux (28 garçons et 72 filles) et 74 sujets témoins (23 garçons et 51 filles). L'âge moyen des garçons[3] est de 16.34 ans et celui des filles, 15.57 ans (t = 3.24, df 172,

---

1) Il nous a été impossible de répartir l'échantillon équitablement selon les sexes, les milieux socio-économiques et les milieux scolaires. Plusieurs écoles ont retiré leur collaboration après que fut émise, le 30 juillet 1973, une directive du Ministère de l'Education du Québec, interdisant les expérimentations dans le domaine de l'éducation sexuelle. Pour éviter des retombées possibles sur les directions d'écoles qui ont collaboré à notre étude, nous avons convenu de taire les noms des écoles.

2) Voici une brève description de ces écoles, ainsi que pour chacune le niveau scolaire touché par notre étude:

   1. Une école secondaire polyvalente des Cantons de l'Est (1900 élèves); un groupe mixte de secondaire III.
   2. Une école secondaire polyvalente de la banlieue sud de Montréal (3100 élèves); deux groupes mixtes de secondaire IV et secondaire V.
   3. Une école secondaire de la banlieue ouest de Montréal (800 élèves); un groupe de filles de secondaire II.
   4. Une école secondaire polyvalente de la banlieue est de Montréal (1800 élèves); un groupe mixte de secondaire IV.
   5. Une école secondaire polyvalente du centre de Montréal (2000 élèves); un groupe de filles du secondaire II.
   6. Une école secondaire polyvalente du centre de Montréal (2300 élèves); un groupe de filles du secondaire IV.

3) L'âge des sujets a été établi au premier janvier 1974.

$P < .01$), le plus jeune sujet avait 12.20 ans et le plus vieux 19.38 ans. On retrouvera, au tableau 1, la distribution des sujets répartis en groupes d'âge. On notera que la distribution n'est pas normale, puisque l'étude ne comportant pas de classe de garçons de secondaire II. Au secondaire V, notre étude a touché 16 garçons et 57 filles; au secondaire IV, 27 garçons et 18 filles; au secondaire III, 8 garçons et 10 filles et au secondaire II, 38 filles seulement.

Tableau 1

Nombre de sujets par tranche d'âge, distribués selon le sexe

	12-13 ans	14 ans	15 ans	16 ans	17 ans	18 ans
Garçons	0	2	9	21	13	6
Filles	18	19	12	34	32	8

$\chi^2 = 16.625$, $\alpha = .0053$

Entre le groupe expérimental et le groupe témoin, on ne retrouve pas de différence statistiquement significative ni sur l'âge moyen[1], ni sur la distribution des sujets en diverses tranches d'âge.

Des recherches antérieures ont montré (Kohlberg, 1969a) que le développement cognitif était une condition nécessaire, mais non suffisante au développement du jugement moral. Entre le M.M.S.[2] et l'intelligence mesurée, on a démontré une corrélation positive variant de 0.40 à 0.60. Pour mesurer l'intelligence, nous avons utilisé le "test d'habileté mentale" de Henmon-Nelson[3]. Ce test obtient avec le test Otis-Ottawa, une corrélation qui varie de 0.72 à 0.88. Nous avons préféré le test Henmon-Nelson au test Otis-Ottawa[4] (de l'avis des psychologues consultés, l'Otis-Ottawa est de qualité supérieure), parce que le test de Henmon-Nelson ne contient aucun élément de nature morale, contrairement au test Otis-Ottawa qui, à notre avis,

---

1) Groupe expérimental: âge moyen: 15.932; groupe contrôle; âge moyen: 15.608 ($T = 1.436$, df 172, $P > .10$).

2) Moral Maturity Score.

3) Test d'habileté mentale Henmon-Nelson (série intermédiaire). Adaptation canadienne des F.E.C., Lidec, Montréal.

4) D'autres tests d'intelligence auraient pu théoriquement être retenus; ils n'avaient pas cependant été standardisés pour le Québec, ou ne couvraient pas les groupes d'âge de notre étude.

fait appel à des jugements moraux et pouvait ainsi lier trop immédiatement maturité cognitive et maturité morale.

Pour l'ensemble des 174 sujets, le score moyen d'habileté mentale (désormais désigné sous le sigle HAME) est de 102.77. Nous avons retrouvé entre les groupes expérimental et témoin une différence significative sur le score moyen de l'HAME: groupe expérimental: 105.09, groupe témoin: 100.57; ($T = 2.10$, df (172), $P < .05$). Pour l'ensemble de l'échantillon, cependant, on ne retrouve pas de différence significative pour l'HAME entre les garçons (104.01) et les filles (101.14). Nous avons arbitrairement procédé à une division entre les sujets dont le HAME est plus fort (104 et plus) et ceux dont le HAME est plus faible (103 et moins). On retrouvera, au tableau 2, la distribution des sujets selon l'habileté mentale (HAME) dichotomisée.

Entre le groupe des sujets expérimentaux et le groupe des sujets témoins, on ne retrouvait pas de différence statistiquement significative pour le sexe ($\chi^2 = 0.074$, $\alpha = 0.7849$), les âges ($\chi^2 = 16.278$, $\alpha = 0.0061$), la pratique religieuse ($\chi^2 = 2.103$, $\alpha = 0.3494$) et les 4 regroupements du rang à la naissance ($\chi^2 = 1.320$, $\alpha = 0.7243$). Lorsque l'on dichotomise les scores d'habileté mentale (HAME) en faible (103 et moins) et fort (104 et plus), on retrouve une différence à la limite de la signification entre le groupe des sujets expérimentaux et le groupe des sujets témoins ($\chi^2 = 3.624$, $\alpha = 0.0569$). Cette différence est le fait des groupes liés à l'interventionniste A, car pour les autres interventionnistes, B à G, il y a dans leurs groupes expérimental et témoin respectifs une distribution normale ($\alpha > 0.10$).

Tableau 2

Distribution des 174 sujets selon l'HAME[a]

	FAIBLE 103 et moins	FORT 104 et plus	HAME MOYEN
GROUPE			
- groupe expérimental	41	59	105.09
- groupe témoin	42	32[b]	100.57
SEXE			
- garçons	28	23	101.14
- filles	55	68[c]	104.01
AGE			
- 12-13 ans	6	12	109.94
- 14 ans	9	12	104.19
- 15 ans	9	12	105.29
- 16 ans	24	31	103.93
- 17 ans	24	21	100.69
- 18-19 ans	11	3[d]	94.71
INTERVENTIONNISTE			
- interventionniste A	26 (13EX, 13TEM)	19 (15EX, 4TEM)	100.85
- interventionniste B	7 (3EX, 4TEM)	21 (13EX, 8TEM)	108.46
- interventionniste C	11 (6EX, 5TEM)	7 (3EX, 4TEM)	94.28
- interventionniste D	9 (3EX, 6TEM)	16 (12EX, 4TEM)	108.08
- interventionniste E	8 (5EX, 3TEM)	5 (2EX, 3TEM)	98.46
- interventionniste F	11 (7EX, 4TEM)	10 (5EX, 5TEM)	103.05
- interventionniste G	11 (4EX, 7TEM)	13[e](9EX, 4TEM)	105.54
RANG A LA NAISSANCE			
- aîné	21	28	106.88
- deuxième	16	23	104.08
- troisième	19	15	101.12
- quatrième et plus	27	25[f]	100.33
PRATIQUE RELIGIEUSE			
- régulièrement	28	44	106.57
- occasionnellement	42	34	99.62
- jamais	11	13[g]	104.21

a) Habileté mentale, évaluée à l'aide du test de Hermmon-Nelson.
b) $\chi^2 = 3.624$, $\alpha = 0.0569$
c) $\chi^2 = 1.119$, $\alpha = 0.2901$
d) $\chi^2 = 8.169$, $\alpha = 0.1472$. L'âge moyen des HAME faibles est de 16.08 ans, et celui des HAME forts est de 15.53 ans.
e) $\chi^2 = 11.50$, $\alpha = 0.0741$
f) $\chi^2 = 2.441$, $\alpha = 0.4860$
g) $\chi^2 = 3.996$, $\alpha = 0.1356$

Entrevues et codage

Pour déterminer le stade de chaque sujet, nous avons utilisé la méthode de l'entrevue individuelle d'environ une heure par sujet; cinq dilemmes sont présentés par écrit au sujet et l'intervieweur, par des questions appropriées, fait en sorte que le sujet énonce les motifs moraux qui sous-tendent son jugement[1]. Deux historiettes tirées de celles élaborées par Kohlberg (1958) servaient à évaluer le J.M.G. et trois autres, avec référence explicite à la sexualité, servaient à évaluer le J.M.S. Deux dilemmes à composantes sexuelles étaient sensiblement identiques à celles de Gilligan et al. (1970)[2]; la troisième historiette à contenu sexuel était originale à notre recherche. Elle permettait d'évaluer le jugement moral sur les questions relatives à la nudité et à l'homosexualité. Les mêmes cinq historiettes ont été utilisées lors des entrevues de novembre 1973 (test) et de celles de mai 1974 (re-test)[3]. Chaque entrevue a été enregistrée sur bande magnétophonique et par la suite, transcrite verbatim.

---

1) On trouvera en annexe A les 5 dilemmes utilisés ainsi que les questions de l'intervieweur; selon le déroulement de l'entrevue, l'intervieweur pouvait poser d'autres questions en plus de celles suggérées dans le protocole d'entrevue.

2) Lors des entrevues, les media d'information faisaient largement écho du procès d'un médecin alors accusé d'avoir fait des avortements illégaux. Cela donnait au dilemme sur l'avortement une importance toute particulière.

3) Le questionnaire d'entrevue a été largement amélioré pour les entrevues de mai 1974, de façon à ce que l'entrevue contribue à expliciter le jugement du sujet sur un plus grand nombre d'angles (issues).

Le codage a été effectué selon la méthode des angles (issues), tel que décrit dans le manuel préparé par Lawrence Kohlberg (Kohlberg et Equipe, 1971a; 1971b). Pour chaque unité logique de jugement, le codeur identifiait l'angle (issue)[1], le stade majeur, le stade mineur s'il y avait lieu et l'importance que le sujet accordait à cette partie de son jugement pour résoudre le dilemme. Cette dernière mesure (indice de présence) était évaluée selon une échelle de 1 (importance marginale) à 3 (facteur premier pour résoudre le dilemme). Tel que suggéré par Kohlberg, cet indice de présence servait à pondérer la valeur de chaque angle dans le calcul du Moral Maturity Score (M.M.S.). Vingt protocoles d'entrevue choisis au hasard parmi les entrevues de novembre 1973 (test) ont été codés par trois codeurs. Des corrélations ont été établies pour chacune des historiettes et pour le M.M.S. Entre les codeurs, les corrélations du M.M.S. ont été de .73 et .58. Pour éviter le délicat problème de l'homogénéité entre les codeurs, il a été décidé d'assigner à chaque codeur des historiettes déterminées dont il avait à effectuer le codage pour les 174 sujets de l'expérience[2]. La qualité du codage a pu

---

1) Quinze angles (issues) ont été retenus: A_1, A_2, A_3, B_1, B_{23}, B_{34}, B_4, C, D, F, G, H, I, J, K. Comme chez Gilligan et al. (1970), l'angle F est celui de la sexualité.

2) Tenant compte des corrélations entre les trois codeurs pour chacune des cinq historiettes, et de l'analyse des angles (issues) relevés par chacun des codeurs pour chacune des historiettes, et sous certaines contraintes -ne pas attribuer à un codeur seulement des historiettes générales, ou des historiettes sexuelles-, nous avons établi 12 modèles de codage. Grâce à l'ordinateur, nous avons pu simuler les scores de ces vingt sujets, scores par historiette, score général, score sexuel et score total, pour chacun des douze modèles d'attribution codeur-historiette. Pour chacun des modèles, des matrices de corrélation ont été établies et l'attribution d'historiette à chaque codeur a été principalement basée sur "le meilleur tableau", car nous avons aussi tenu compte de l'acuité du codage (en analysant comparativement les angles et leur indice de présence) dont chaque codeur était capable à chaque historiette.

être globalement évaluée comme excellente lors d'exercices auxquels deux codeurs se sont soumis au Graduate School of Education de l'Université Harvard.

La série des stades s'est vue précisée en 1973 par l'émergence d'un quasi-stade 4½ (cf.: Turiel, 1973; Kohlberg, 1973b) ce qui faisait disparaître les désignations 5T ou 4(2). Puisque déjà, dans notre recherche, le codage était fort avancé, nous n'avons pas voulu reviser notre méthode; nos résultats comportent ainsi des mentions 4(2) qui sont d'ailleurs peu nombreuses. Nous déplorons aussi le fait que la méthode de scorage par les angles (issues scoring) ne permet pratiquement pas de relever les sous-stades A et B, cela d'autant plus que, dans un écrit récent, Kohlberg indique que "much of the movement in experimental moral education programs is movement from an A substage to a B substage" (Kohlberg, Kauffman et al., 1974:26).

Test écrit

Sauf pour les sujets du secondaire II, chacun des sujets de l'expérience a aussi été soumis à un test écrit intitulé: Opinions sur certains problèmes sociaux. Ce test[1] est une adaptation québécoise d'un test D.I.T. de James Rest (Rest, Cooper et al., 1972; Rest, 1974; Rest, Cooper et al., 1974) auquel nous avons ajouté trois historiettes à composantes sexuelles. Ce test repose sur le principe de la compréhension et de la préférence (cf. Rest, 1969; 1973). Les scores obtenus par le D.I.T. et par l'entrevue

---

1) On trouvera une copie de ce test en annexe B.

selon la procédure de Kohlberg, se corrèlent assez bien (White, 1973) même s'il est très difficile d'établir une corrélation entre ces deux façons de préciser le stade du développement moral. D'ailleurs, il peut exister plusieurs façons de compiler le D.I.T. (Cooper, 1972), même si Rest (1974) en favorise une seule.

Programme

L'intervention structurée selon la pédagogie du +1 stade s'est faite dans des cours d'éducation sexuelle. Nous avons remis à chaque interventionniste un programme détaillé d'éducation sexuelle[1]. Des situations morales ont été construites pour chacun des thèmes énoncés dans ce programme; même pour les éléments sexologiques plus factuels, des jugements moraux ont été favorisés. Certes, ce programme était indicatif, et l'interventionniste pouvait, selon l'intérêt de son groupe d'étudiants, y déroger. D'ailleurs, six des sept interventionnistes avaient une formation universitaire en sexologie, et étaient ainsi habilitées à ajuster une programmation aux besoins et intérêts du groupe auquel ils s'adressaient.

Ces cours d'éducation de la sexualité ont pu, à l'occasion, aborder des discussions sur des sujets dont les composantes sexuelles étaient très faibles ou absentes. On retrouvera, ci-après, le nombre d'heures qui ont été consacrées à des discussions à composantes sexuelles ou pas.

---

1) On trouvera, en annexe C, une description sommaire de ce programme, distribué par niveau scolaire.

Interventionnistes

Cinq hommes et deux femmes ont été retenus comme interventionnistes[1]. Sauf pour l'interventionniste G, chacun avait une formation universitaire comme éducateur-sexologue[2]. Une session de formation de 45 heures environ a permis d'initier suffisamment les interventionnistes autant à la théorie Kohlbergienne du développement du jugement moral qu'à la technique d'intervention en +1 stade. Chacun a été rendu capable de situer globalement (informal stage identification) le stade d'un individu. Durant la durée de l'expérience, des rencontres périodiques ont été instituées pour préciser l'intervention et en améliorer la qualité.

Pour chacune des heures d'intervention, chaque interventionniste était tenu de rédiger un rapport qui indiquait le thème abordé, l'outil pédagogique utilisé[3], le pourcentage du temps consacré à la pédagogie du "+1 stade", le pourcentage du temps consacré à des données factuelles, la qualité de l'intérêt des élèves et les difficultés particulières rencontrées. Ces rapports ont permis de définir avec précision les caractéristiques de l'intervention, ce qui est habituellement absent des recherches similaires à la nôtre. Le tableau 3 précise, pour chacun des interventionnistes, les

---

1) On retrouvera, en annexe D, les caractéristiques de chacun des interventionnistes.

2) Trois années de cours à temps plein au Module Education-Sexologie de l'Université du Québec à Montréal. L'interventionniste G était diplômé en éducation religieuse.

3) On retrouvera, en annexe E, la description de chacun des outils pédagogiques utilisés.

Tableau 3

Pourcentage du temps consacré par outil pédagogique et à l'intervention structurée, pour chaque interventionniste

Interventionniste	Classe et nombre d'heures de rencontres *	Outils pédagogiques						Pourcentage du temps d'intervention structurée- (technique "+1 stade")
		magistral	discussion-échange	audio-visuel	jeu de rôles	exposé d'étudiants	autres	
A	secondaire V mixte (39 hres)	34%	26%	4%	0%	11%	25%	76%
B	secondaire V filles (32 hres)	8%	26%	12%	7%	17%	30%	79%
C	secondaire III mixte (28 hres)	20%	39%	11%	5%	0%	25%	76%
D	secondaire II filles (23 hres)	27%	51%	2%	3%	8%	9%	73%
E	secondaire II filles (19 hres)	5%	53%	0%	10.5%	21%	10.5%	63%
F	secondaire IV mixte (36 hres)	10%	39%	10%	2%	27%	12%	68%
G	secondaire IV garçons (22 hres)	10%	50%	14%	0%	10%	16%	87%
TOTAL	(199 hres)	17%	38%	8%	4%	14%	19%	78%

* Nombre d'heures de rencontres avec le groupe expérimental.

caractéristiques sommaires de son intervention[1]. Dans l'ensemble, la discussion-échange fut favorisée (38%). De plus, 78% des 199 heures d'interventions ont été consacrées à l'apport d'arguments "+1 stade"; durant 108.47 heures (55%), cette technique du "+1 stade" a porté sur des thèmes à composantes sexuelles.

Autres mesures

Nous avons aussi demandé aux sujets de l'expérience de préciser la fréquence de leur pratique religieuse, sur un continuum de 3 éléments: "régulièrement", "occasionnellement" et "jamais".

Nous avons en plus demandé aux sujets de l'expérience de préciser la grandeur de leur fratrie et leur rang à la naissance. Nous avions aussi interrogé les sujets sur le salaire de leurs parents. Un trop grand nombre de réponses à notre avis irréalistes nous a obligé à ignorer cette variable. Enfin, nous avons aussi relevé, pour chaque sujet, les notes obtenues en mathématiques et en français, durant les deux premiers trimestres de l'année scolaire 1973-1974.

---

1) Pour une description plus détaillée, on consultera les tableaux de l'annexe F.

RESULTATS

Nous présenterons ici les résultats sous trois titres: d'abord, un apport à la démonstration de la séquentialité des stades du développement du jugement moral; puis une évaluation de la différence entre le jugement moral général (J.M.G.) et le jugement moral en matière sexuelle (J.M.S.); enfin, une description des changements obtenus par l'intervention structurée selon la technique du "+1 stade".

Séquentialité des stades

Kohlberg (1969a) suggère que la séquence des stades est indépendante des cultures et semble universelle à l'humain. Notre recherche confirme les résultats obtenus par Kohlberg. Le tableau 4 présente les pourcentages d'usage de chaque stade selon l'âge des 174 sujets de notre recherche. Au graphique 1, on trouvera, en parallèle, l'évolution selon l'âge chronologique pour le groupe américain et pour le groupe québécois. Il est cependant déplorable que Kohlberg n'ait pas présenté les chiffres précis de ces pourcentages d'usage, ni le nombre de sujets entrevievés.

On doit d'abord signaler que notre recherche ne comportait pas de sujets de 10 ans, mais qu'elle comptait des sujets de 17-18 ans. Comme on peut le constater au graphique 1, l'usage d'arguments de stade 1 est semblable dans les deux groupes pour les sujets de 12-14 ans, mais que les sujets québécois de 15-16 ans et 17-18 ans font un usage moins fréquent du stade 1. Quant aux arguments de stade 2, les sujets québécois en font un usage d'environ 10% de plus que les sujets américains, et cela à tous les âges. Il se peut que les dilemmes à composantes sexuelles sur lesquelles étaient partiellement

Tableau 4

Pourcentage d'arguments de chaque stade utilisés par les 174 sujets québécois à l'entrevue de Novembre 1973 (TEST)[1]

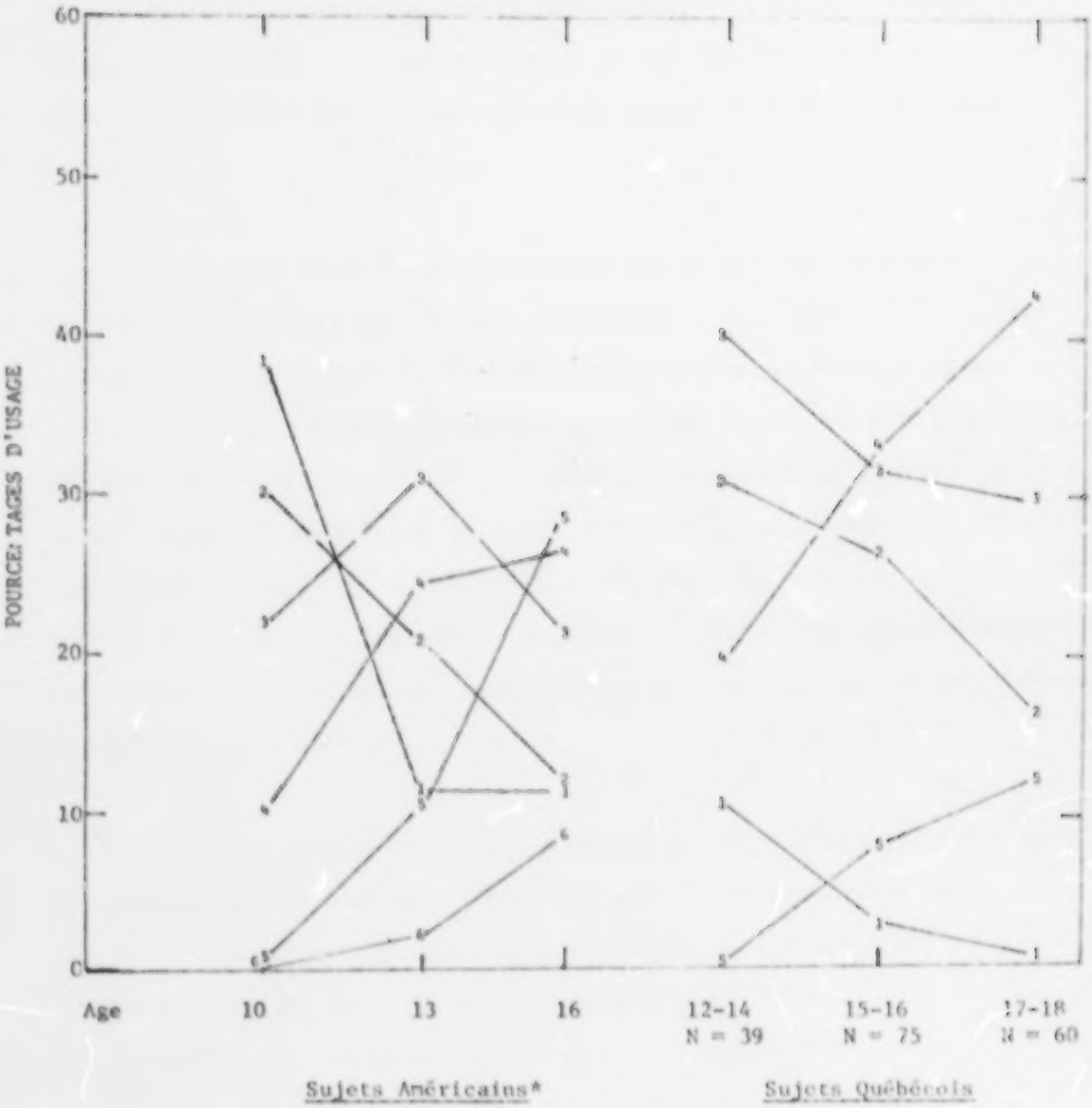
Age	Stade					
	1	2	3	4	5	6
12-14 ans N = 39	10.466	30.673	39.417	19.249	0.196	0.0
15-16 ans N = 75	2.013	26.863	31.320	32.280	7.10	0.324
17-18 ans N = 60	0.104	15.946	29.495	42.432	11.775	0 249

1) Usage établi selon les 5 dilemmes ensemble (deux à composantes générales et trois à composantes sexuelles).

fondées les entrevues des sujets québécois expliquent cette différence d'usage du stade 2. Cependant, on doit noter que dans les deux groupes, il y a une diminution sensible de l'usage d'arguments de stade 2 avec la progression dans l'âge chronologique. Les pourcentages d'usage d'arguments des stades 3 et 4 sont très voisins dans les deux groupes de sujets. La diminution de l'usage du stade 3 et l'augmentation de l'usage du stade 4 sont similaires dans les deux groupes. On note cependant une très forte différence entre les sujets québécois et les sujets américains pour ce qui est de l'usage des stades 5 et 6. En effet, à 13 ans, les sujets américains utilisent environ 10%

Graphique 1

Pourcentage d'usage d'arguments de chacun des stades pour le groupe de sujets québécois et le groupe de sujets américains



* Tiré de Kohlberg, 1969a:384.

d'arguments de stade 5 et environ 2% d'arguments de stade 6, tandis que chez les sujets québécois de 12-14 ans, 0.196% de leurs arguments sont de stade 5 et aucun usage du stade 6. La même différence s'observe à 16 ans; les sujets américains utilisent alors environ 30% d'arguments de stade 5 et près de 10% d'arguments de stade 6, tandis que chez le groupe québécois de 15-16 ans, les arguments de stade 5 ne totalisent que 7.10% et ceux de stade 6, seulement 0.324%.

Cette différence dans l'usage d'arguments post-conventionnels (stades 5 et 6) peut s'expliquer du fait que Kohlberg, avant 1969, hésitait moins à situer aux stades 5 ou 6 des arguments qu'aujourd'hui il situerait à des stades inférieurs. D'ailleurs, récemment, Kohlberg (Kohlberg, 1973b; Kohlberg, Kauffman, Scharf et Hickey, 1974) a indiqué qu'un individu ne peut être de stade 5 avant environ l'âge de 25 ans et qu'il semble peu probable que le stade 6 puisse être atteint avant l'âge de 30 ans. Ainsi, il est probable qu'à 16 ou à 18 ans les individus, en général, n'utilisent que peu d'arguments post-conventionnels et sûrement moins que les pourcentages suggérés par Kohlberg en 1969 (Kohlbert, 1969:384).

On peut donc soutenir que les sujets québécois affichent un développement moral qui est semblable à celui des sujets américains de Kohlberg. En plus, la recherche que nous avons faite en milieu scolaire québécois confirme la séquentialité des stades du développement du jugement moral, même si des différences ont été constatées dans l'usage des stades 5 et 6.

Jugement moral général et jugement moral sexuel

Puisque le codage a été fait selon la méthode des angles (issues scoring), nous obtenons pour chaque sujet un score: le Moral Maturity Score[1]. Dans notre recherche, nous distinguerons, pour chaque sujet, trois types de M.M.S.: le M.M.S. général qui a été ob au par les arguments apportés sur les historiettes 1 et 2; le M.M.S. sexuel, obtenu pour les historiettes à contenu sexuel, c'est-à-dire les historiettes 3, 4 et 5. Nous parlerons aussi d'un M.M.S. total, qui est le score obtenu pour les 5 historiettes prises ensemble.

Il est aussi possible, pour chaque sujet ou pour l'ensemble des sujets, ou encore pour un groupe quelconque de sujets, d'obtenir le pourcentage d'usage de chaque stade. Il s'agit ici de l'utilisation qu'un individu fait de chaque stade dans l'ensemble des "éléments" de ses jugements moraux.

L'analyse typologique permet de situer "globalement" un individu à un stade donné, ou à deux stades, l'un majeur, l'autre mineur. Cette mesure donne un résultat comparable au "global score" ou au "global-global-score". Fidèles à la méthode proposée par Kohlberg[2], nous avons considéré: 1° qu'un

---

1) Ce score est obtenu, suivant la méthode proposée par Kohlberg et équipe (1971b) qui consiste à multiplier le pourcentage pondéré d'usage par stade, par le chiffre du stade. Le pourcentage pondéré est obtenu en accordant, pour chaque angle relevé, une valeur de 3 (2 pour le stade majeur et 1 pour le stade mineur). Cette valeur est pondérée par le coefficient de présence: 3 = angle de solution; 2 = angle important; 1 = angle corrolaire.

2) Kohlberg et équipe, "Summary of rules and procedures for moral judgment scoring", polycopié, 25 pp.

individu peut être dit stade PUR-PUR si 75% ou plus des "éléments" de ses jugements moraux se situent à un stade en particulier; 2° qu'un individu peut être dit stade PUR, si 50% ou plus des "éléments" de ses jugements moraux se situent à un stade en particulier et si on ne retrouve pas 25% ou plus d'éléments à un autre stade; 3° qu'un individu est qualifié de stade MIXTE (par exemple 3(4)) si 50% ou plus des "éléments" de ses jugements moraux se situent à un stade en particulier (stade majeur) et qu'on retrouve 25% ou plus d'éléments à un autre stade (stade mineur); 4° qu'un individu ne peut pas être situé à un stade en particulier, s'il n'y a pas 50% ou plus des "éléments" de ses jugements qui se situent à un stade en particulier. Nous qualifierons les sujets qui appartiennent à cette dernière catégorie de stade DIFFUS.

Aux tableaux 5 et 6, on retrouvera la distribution des 174 sujets de notre recherche, distribués selon les 5 catégories que nous venons de décrire. Au tableau 5, la distribution est faite sur le stade général, c'est-à-dire, le stade établi grâce aux trois dilemmes généraux. Le tableau 6 présente la distribution faite grâce aux deux dilemmes sexuels.

Autant pour le stade général que pour le stade sexuel, on constate qu'une forte proportion de sujets (près de 40%) se situent dans la catégorie des PUR-PURS; presque autant de sujets sont, au général et au sexuel, des stades MIXTES. Enfin, on retrouve près de 15% de sujets qui sont classés dans les catégories des DIFFUS. On doit cependant faire observer que les sujets DIFFUS se situent très près des seuils nécessaires pour être classés parmi les MIXTES. En effet, pour 15 des 22 sujets DIFFUS, le pourcentage du stade modal se situe à 45% et plus.

Tableau 5

Distribution des sujets selon le score global pour les dilemmes généraux, à l'entrevue de 1973

Catégories	Stade général modal 1	2	3	4	5	TOUS
PUR-PUR						
. Nombre de sujets	1	14	24	20	7	66
. % moyen du stade majeur	93.00%	86.43%	84.58%	83.75%	88.00%	85.21%
PUR						
. Nombre de sujets	0	1	9	4	1	15
. % moyen du stade majeur		73.00%	65.44%	65.00%	73.00%	66.33%
MIXTE + [1]						
. Nombre de sujets	5	12	17	1	1	36
. % moyen du stade majeur	55.20%	61.25%	59.35%	64.00%	55.00%	59.41%
. % moyen du stade mineur	44.00%	33.00%	35.47%	33.00%	33.00%	35.69%
MIXTE - [2]						
. Nombre de sujets	0	1	12	20	3	36
. % moyen du stade majeur		60.00%	59.83%	59.50%	55.00%	59.24%
. % moyen du stade mineur		40.00%	32.50%	32.55%	32.00%	32.69%
DIFFUS						
. Nombre de sujets	0	5	1	8	1	21
. % moyen du stade modal		44.40%	44.86%	44.13%	46.00%	44.52%
. % moyen du stade mineur		32.80	35.14%	35.13%	29.00%	34.28%

1) Sujets dont le stade mineur est supérieur au stade majeur.

2) Sujets dont le stade mineur est inférieur au stade majeur.

Tableau 6

Distribution des sujets selon le score global pour les dilemmes sexuels, à l'entrevue de 1973

Catégories	Stade sexuel modal 1	2	3	4	5	TOUS
PUR-PUR						
. Nombre de sujets	4	20	1	26	8	69
. % moyen du stade majeur	84.00%	83.90%	84.18%	85.46%	86.00%	84.78%
PUR						
. Nombre de sujets	0	3	4	7	1	15
. % moyen du stade majeur		70.00%	68.50%	65.71%	73.00%	67.80%
MIXTE + [1]						
. Nombre de sujets	4	13	18	2	0	37
. % moyen du stade majeur	65.25%	61.00%	61.39%	73.00%		62.29%
. % moyen du stade mineur	34.50%	34.46%	35.44%	26.00%		34.48%
MIXTE - [2]						
. Nombre de sujets	0	2	9	16	4	31
. % moyen du stade majeur		63.50%	56.44%	61.94%	64.00%	60.70%
. % moyen du stade mineur		28.00%	34.89%	31.00%	32.50%	32.12%
DIFFUS						
. Nombre de sujets	0	8	6	6	2	22
. % moyen du stade modal		45.63%	44.67%	43.50%	42.00%	44.45%
. % moyen du stade mineur		38.13%	37.50%	37.00%	29.00%	36.81%

1) Sujets dont le stade mineur est supérieur au stade majeur.

2) Sujets dont le stade mineur est inférieur au stade majeur.

On peut dire qu'en général, la moitié des sujets sont de stade PUR (ou PUR-PUR), et que l'autre moitié sont de stade MIXTE; cela est vrai autant pour le jugement moral en matière générale (J.M.G.) que pour le jugement moral en matière sexuelle (J.M.S.).

Sauf pour le stade 1, pour lequel le nombre de sujets ne permet pas l'analyse, on peut dire qu'à aucun stade, il y a une plus grande facilité à être et à demeurer un stade pur.

Ces tableaux nous permettent cependant de faire état d'une difficulté particulière dans le développement du jugement moral: nous voulons parler ici du passage entre le stade 4 et le stade 5. On peut admettre, en effet, qu'un individu de stade mixte cherche à procéder à une restructuration de son jugement moral. Lorsque le stade <u>mineur</u> est inférieur au stade <u>majeur</u>, c'est que la restructuration s'achève; lorsque le stade <u>mineur</u> est supérieur au stade <u>majeur</u>, c'est que cette restructuration commence. Puisque, dans notre échantillon, on ne retrouve que très peu d'individus de stade 4(5), on peut se demander si le passage au stade 5 n'offre pas des difficultés particulières. Depuis 1969, Kohlberg a essayé de préciser cette difficulté et l'apparence d'une régression des stades 4 avant le passage au stade 5. Il se peut que les tableaux 5 et 6 ne fassent qu'illustrer cette difficulté, qui peut tenir à la façon de coder[1], mais qui peut aussi qualifier une phase

---

1. Nous n'avons pas utilisé, lors du codage, le stade 4½. Cela peut peut-être expliquer en partie l'apparente difficulté du passage du stade 4 au stade 5.

plus difficile du développement du jugement moral. On ne peut que souhaiter, ici, que des recherches plus spécifiques se penchent sur cette question.

Considérant l'ensemble des 174 sujets de notre recherche, le jugement moral général et le jugement moral sexuel ne diffèrent pas significativement lors des entrevues de Novembre 1973 (TEST); le M.M.S. général est de 318 et le M.M.S. sexuel est de 313 ($t = 1.05$, df 172, $\alpha = .293$). La corrélation entre les deux types de M.M.S. est de .797. Quant au pourcentage d'usage par stade, on remarque que les sujets utilisent un peu plus d'arguments de stade 2 et de stade 4 pour résoudre les dilemmes sexuels qu'ils ne le font pour résoudre les dilemmes généraux. On retrouvera, au tableau 7, les pourcentages d'usage de chaque stade pour les deux séries de dilemmes.

Pour mieux saisir la différence entre le J.M.G. et le J.M.S., nous avons regroupé les sujets selon leur stade majeur au J.M.G. 21 sujets étaient alors classés dans la catégorie: DIFFUS, et ils ont été exclus de cette analyse. Le tableau 8 indique que pour 34% des sujets, on retrouve un J.M.S. qui ne

Tableau 7

Pourcentage d'usage d'arguments de chaque stade
lors des entrevues de Novembre 1973 (TEST) pour les 174 sujets

	1	2	3	4	5	6
Dilemmes généraux	2.1	21.3	36.7	31.7	7.8	0.4
Dilemmes sexuels	3.7	25.5	28.4	35.2	7.2	0.0

diffère pas du J.M.G., ni pour le stade majeur, ni pour le stade mineur. Une différence au stade mineur seulement est enregistrée pour 39 sujets (26%). Chez 32 sujets (21%), le J.M.S. est inférieur au J.M.G., de un ou deux stades, et chez 30 sujets (19%), c'est l'inverse, le J.M.S. est supérieur au J.M.G., de un ou deux stades. Si l'on néglige les différences de stade mineur, on constate que chez 60% des adolescents touchés par notre recherche, le J.M.G. et le J.M.S., évalués par cette méthode, sont similaires.

Parmi les sujets dont l'écart entre le J.M.G. et le J.M.S. est de 2 stades, on remarque surtout 7 sujets de stade 4. On peut se demander si ces sept sujets ne sont pas des individus qui, au J.M.S., auraient dû être codés $4\frac{1}{2}$, quasi stade dont nous n'avons pas pu tenir compte lors du codage.

Gilligan et al. (1971) indique avoir trouvé une différence entre le jugement moral sexuel et le jugement moral général pour 50 sujets (25 garçons

Tableau 8

Différence entre le Jugement Moral en Matière Générale (J.M.G.) et le Jugement Moral en Matière Sexuelle (J.M.S.) à l'entrevue de Novembre 1973 (TEST).

	Ecart du Jugement Moral en Matière Sexuelle (J.M.S.)							
Jugement Moral en Matière Générale Stade Majeur	-2	-1	-M	0	+M	+1	+2	Nombre de Sujets
Stade 1				2	1	3		6
Stade 2		4	10	8		6		28
Stade 3	1	12	7	14	9	17	2	62
Stade 4	7	6	6	20	4	2		45
Stade 5		2	2	8				12
NOMBRE DE SUJETS	8	24	25	52	14	28	2	153*
POURCENTAGE	5%	16%	17%	34%	9%	18%	1%	100%
Pourcentages présentés par Gilligan et al. (1971)**	6.5%	27.8%	11.5%	38%	0%	12.5%	0%	48

* 21 sujets étaient de stade diffus.

** 3% des sujets étaient de -3 stades.

et 25 filles). Les sujets de cette recherche semblent se situer dans la même fourchette d'âge que les sujets de notre recherche[1]. Gilligan a remarqué entre le M.M.S. général et le M.M.S. sexuel un écart moyen de 30 (M.M.S. général = 345; M.M.S. sexuel = 315), avec un écart plus prononcé pour les garçons que pour les filles[2]. Elle signale aussi que pour les sujets du "curriculum 1", c'est-à-dire ceux dont la classe socio-économique et/ou le quotient intellectuel est plus élevé, l'écart est plus fort (M.M.S. général = 364, M.M.S. = 308). Pour les sujets du "curriculum 2", dont la classe socio-économique et/ou le quotient intellectuel est moins élevé, l'écart est plus faible (M.M.S. général = 320; M.M.S. sexuel = 302). Gilligan signale en plus une corrélation entre M.M.S. général et M.M.S. sexuel de .405 pour les filles et de .482 pour les garçons, et que 50% des sujets ont utilisé le même stade majeur pour résoudre les dilemmes sexuels et les dilemmes généraux. Jurich et Jurich (1974) signalent, quant à eux, une corrélation de .96 entre le M.M.S. général et le M.M.S. sexuel, ne donnant pas, dans leur article, les écarts entre les deux scores[3].

Au tableau 8, nous avons présenté les pourcentages des sujets de Gilligan et al. (1971) qui affichent une différence entre le J.M.C. et le J.M.S. On remarque que l'analyse de l'écart entre le J.M.C. et le J.M.S.

---

1) Gilligan n'identifie pas l'âge moyen de ses sujets, si ce n'est par la référence: high school juniors.

2) Aucun chiffre n'est présenté pour cette comparaison des M.M.S. général et sexuel entre garçons et filles.

3) Il semble cependant qu'ils n'ont pas décelé une différence significative entre les deux types de M.M.S. (communication personnelle avec l'auteur principal).

faite par Gilligan et al. (1971) permet de déceler une tendance, chez près de 50% des sujets, à se situer plus bas dans l'échelle des stades lorsque le jugement moral porte sur une situation à composantes sexuelles. Notre recherche présente cependant, au TEST, des résultats différents: le jugement moral en matière sexuelle ne serait pas systématiquement plus bas que le J.M.G. Cependant, une analyse par stade indique que l'écart entre le J.M.S. et le J.M.G. peut être le fait d'individus ayant atteint un stade en particulier.

Tableau 9

M.M.S. général et M.M.S. sexuel selon le stade majeur au J.M.G., en Novembre 1973 (TEST)

Stade majeur au J.M.G.	M.M.S. général	M.M.S. sexuel	Corrélation	T-TEST	Sign. α
1 et 2 (N = 34)	209	206	.645	0.42	
3 (N = 62)	307	313	.432	0.78	
4 (N = 45)	374	357	.155	2.01	.051
5 (N = 12)	479	461	.617	1.91	.083
DIFFUS (N = 21)	310	311	.213	0.12	
TOUS N = 174	318	313	.797	1.05	.293

Au tableau 9, on constate que les individus de stade 1, 2, 3 ne présentent pas, en moyenne, de différence entre le M.M.S. général et le M.M.S. sexuel. Cependant, chez les sujets de stade 4, la différence entre le M.M.S. général et le M.M.S. sexuel est significative ($t = 2.01$, df 44, $\alpha = .051$). Chez les sujets de stade 5, la différence est voisine de la signification statistique ($t = 1.91$, df 11, $\alpha = .083$).

Une analyse par stade permet aussi de mieux situer la variabilité de la corrélation entre le M.M.S. général et le M.M.S. sexuel. On remarque qu'au stade 4, cette corrélation devient très faible. C'est donc dire qu'à ce stade, on assiste à une plus grande incohérence entre le J.M.G. et le J.M.S.

On peut suggérer que la différence entre le jugement moral général et le jugement moral sexuel n'est pas uniforme tout au long du développement moral des individus; il semble que ce soit au stade 4 ou à l'approche de ce stade, que se construit cette différence. Nous serions portés à croire que les arguments habituels de notre société pour justifier la morale sexuelle n'invitent que très peu les individus à accéder à un J.M.S. plus élevé que les stades 3 ou 4. Il se peut aussi que le poids affectif inhérent à la sexualité humaine rende plus difficile une cohérence entre le J.M.G. et le J.M.S., surtout lorsque l'individu, vers 15-16 ans, est confronté existentiellement avec des choix sexuels importants.

En mai 1974, nous avons procédé à un RE-TEST chez chacun des 174 sujets de notre expérience. Durant les huit mois entre le TEST et le RE-TEST, les 100 sujets du groupe expérimental ont subi une intervention structurée selon la technique du "+1 stade". Nous verrons, plus loin, l'effet de cette intervention. Cependant, nous croyons utile de signaler ici pour l'ensemble des 174 sujets, l'état, au RE-TEST, de la différence entre le J.M.G. et le J.M.S.

En mai 1974 (RE-TEST), on ne retrouve pas de différence significative entre le J.M.G. et le J.M.S. pour l'ensemble des 174 sujets ($t = 0.70$, df 173, $\alpha = .485$). La corrélation entre les deux mesures a cependant augmenté: $r = .899$. Au jugement moral général, le score moyen est de 327, tandis qu'il est de 329 pour le jugement moral sexuel. On remarque cependant une plus grande consistance dans le jugement moral, tant général que sexuel. Comme le présente le tableau 10, les arguments utilisés sont beaucoup plus concentrés au stade 3. L'usage du stade 2 a fortement diminué, au profit de celui du stade 3. Les pourcentages d'usage des stades 4 et 5 n'ont guère varié.

Tableau 10

Pourcentages d'usage d'arguments de chaque stade
lors des entrevues de Mai 1974 (RE-TEST), pour les 174 sujets

	Stades					
	1	2	3	4	5	6
Dilemmes généraux	1.4	10.2	51.0	31.2	6.0	0.2
Dilemmes sexuels	2.0	15.1	42.1	32.8	7.8	0.2

L'effet de cette plus grande consistence se traduit sur les sujets de stade diffus. En mai 1974, on ne retrouve que quatre individus dans cette catégorie, contrairement à 21 lors des entrevues de novembre 1973. A l'aide du stade typologique des sujets (global score), on remarque que le nombre des sujets de stade 4 ne varie pas, et que durant ces huit mois, douze sujets de stade 2 sont devenus stade 3. On remarquera, de plus, à l'aide du tableau 11, que l'écart entre le J.M.S. et le J.M.G. s'estompe; 74% des sujets (soit presque les trois-quart) ont le même stade majeur au J.M.S. et au J.M.G., même si chez 33 sujets (19%), le stade mineur peut être inférieur ou supérieur. Les écarts de 2 stades disparaissent presque, et les écarts de un stade placent le J.M.S. autant plus haut que plus bas.

Pour mieux illustrer le changement survenu durant ces huit mois, nous présenterons, au tableau 12, les différences des M.M.S. général et sexuel, lors de l'entrevue de mai 1974, en divisant les sujets selon le stade majeur de l'entrevue de novembre 1973 (TEST).

On constate que les sujets qui étaient de stade 1 et 2 en 1973 affichent maintenant, en 1974, une différence significative ($\alpha = .002$) entre le M.M.S. général et le M.M.S. sexuel. La plus grande surprise vient du groupe de sujets qui étaient de stade majeur 4 en novembre 1973. Au test, en novembre 1973, ces sujets avaient un M.M.S. sexuel significativement plus bas que le M.M.S. général; mais, en mai 1974, c'est l'inverse, leur M.M.S. sexuel est alors significativement plus élevé que le M.M.S. général. Nous verrons, plus loin, jusqu'à quel point il faudra imputer ce changement à l'intervention faite auprès des 100 sujets expérimentaux. Il y aura aussi lieu alors de vérifier

Tableau 11

Différence entre le Jugement Moral en Matière Générale (J.M.G.) et le Jugement Moral en Matière Sexuelle (J.M.S.) à l'entrevue de Mai 1974 (RE-TEST).

	Ecart du Jugement Moral en Matière Sexuelle (J.M.S.)							
Jugement Moral en Matière Générale Stade Majeur	-2	-1	-M	0	+M	+1	+2	Nombre de Sujets
Stade 1				4	1			5
Stade 2		2	1	10		3		16
Stade 3		7	11	50	6	18	1	93
Stade 4	3	3	3	24	7	5		45
Stade 5		1	4	6				11
NOMBRE DE SUJETS	3	13	19	94	14	26	1	170*
POURCENTAGE	2%	8%	11%	55%	8%	15%	1%	100%

* 4 sujets étaient de stade diffus.

si c'est l'intervention structurée qui a provoqué, et à tous les stades, une plus grande corrélation entre le M.M.S. général et le M.M.S. sexuel.

Tableau 12

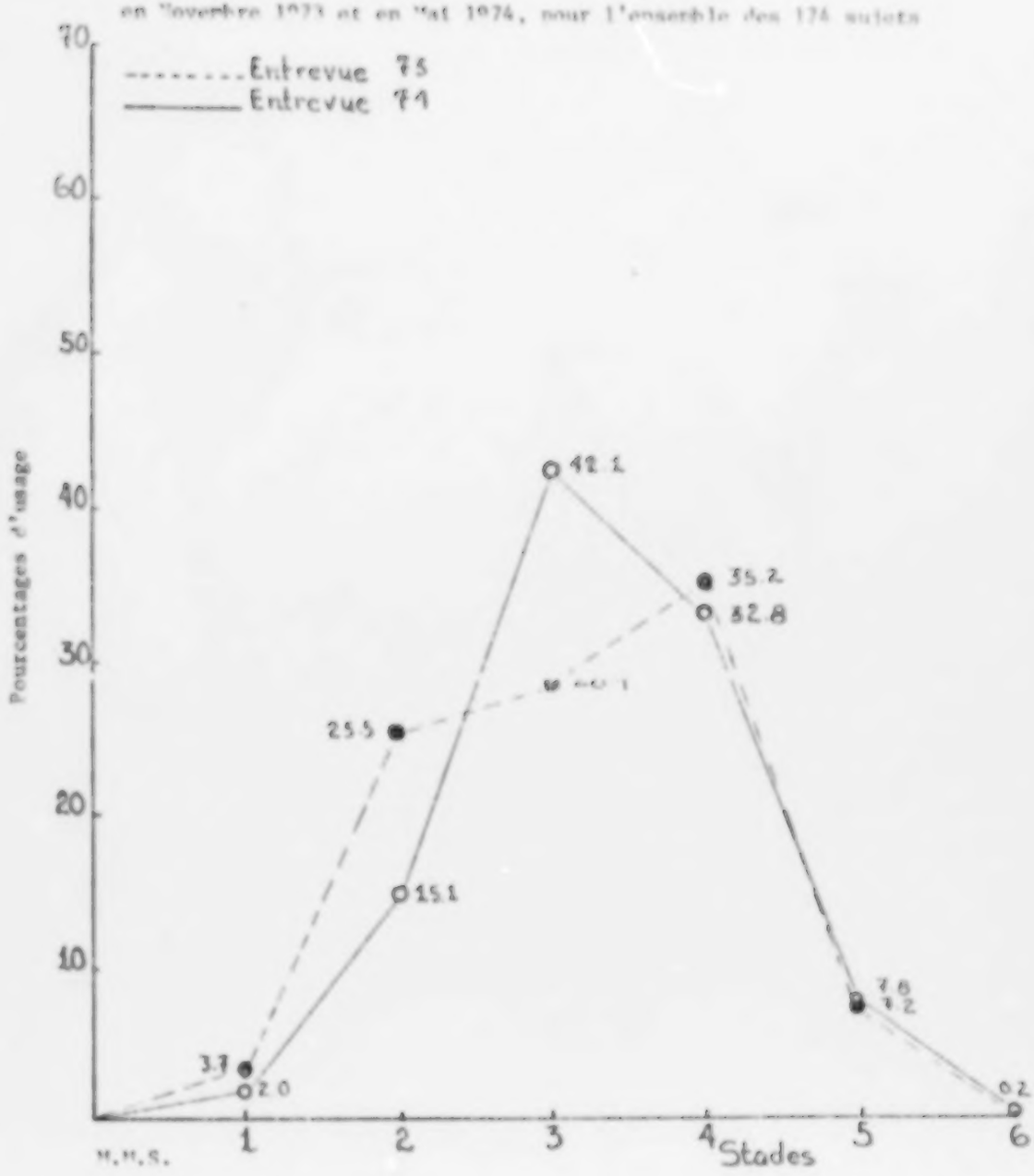
Différence entre le M.M.S. général et le M.M.S. sexuel lors des entrevues de Mai 1974 (RE-TEST) pour l'ensemble des 174 sujets

Stade majeur au TEST	M.M.S. général	M.M.S. sexuel	Corrélation	T-TEST	Sign. α
1 et 2 (N = 34)	255	232	.862	3.44	.002
3 (N = 62)	327	328	.843	0.30	
4 (N = 45)	355	368	.821	2.22	.032
5 (N = 12)	441	458	.805	1.37	.199
DIFFUS (N = 21)	322	334	.777	1.76	.093
TOUS N = 174	329	327	.899	0.70	

Nous croyons utile cependant de signaler dès maintenant que durant ces huit mois, le M.M.S. général de l'ensemble des 174 sujets a progressé de façon significative (Nov. 1973: 318; Mai 1974: 327; $t = 2.30$, df 173, $\alpha = .023$) et que le M.M.S. sexuel a lui aussi avancé de façon plus significative (Nov. 1973: 313; Mai 1974: 329, $t = 3.63$, df 173, $\alpha < .001$). Pour mieux illustrer ce progrès, les graphiques 2 et 3 présentent les pourcentages d'usage

Graphique 2

Pourcentages d'usage par stade pour le jugement moral sexuel, en Novembre 1973 et en Mai 1974, pour l'ensemble des 174 sujets

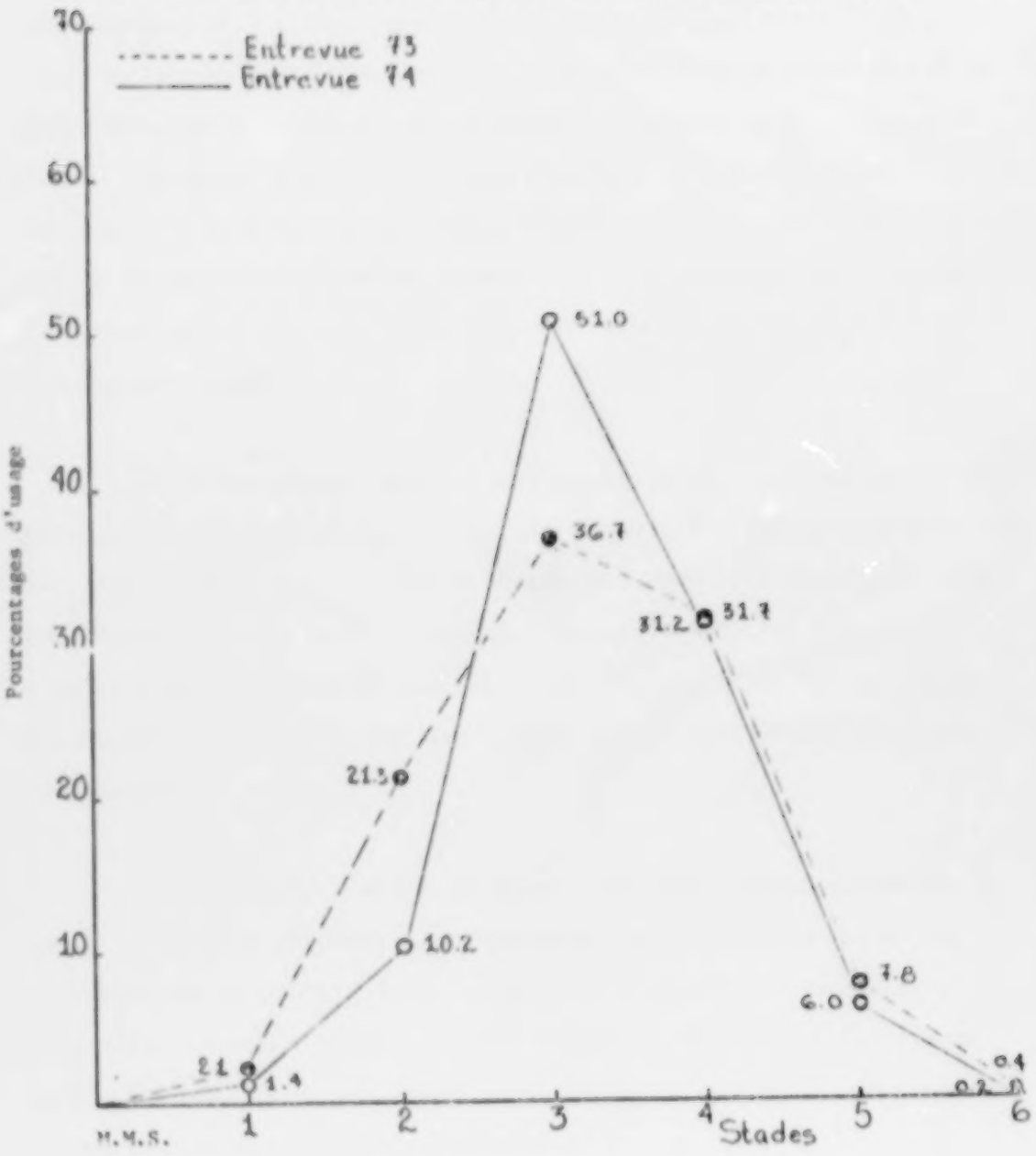


M.M.S. Sexuel en Novembre 1973: 313

M.M.S. Sexuel en Mai 1974 : 329

Graphique 3

Pourcentages d'usage par stade pour le jugement moral général, en Novembre 1973 et en Mai 1974, pour l'ensemble des 174 sujets



M.M.S. Général en Novembre 1973: 318

M.M.S. Sexuel en Mai 1974 : 327

par stade pour les 174 sujets, autant pour leur jugement moral général que pour leur jugement moral sexuel. On y constate qu'autant pour le J.M.G. que pour le J.M.S. le progrès dans le développement moral (M.M.S.) s'est accompagné d'une augmentation de la consistance des arguments utilisés autour d'un même stade. On peut donc parler d'un mouvement dans deux dimensions dont le premier élément consiste en un progrès dans les stades (démontré par le progrès du M.M.S.) et dont le deuxième consiste en une augmentation de la cohérence (ou consistance) du jugement autour d'un plus petit nombre de stades (mouvement illustré par les pourcentages d'usage).

On pourra mieux cerner les deux aspects de ce changement en comparant les historiettes entre elles. On mesurait le J.M.G. à l'aide de deux historiettes, celle du Médicament et celle du Prisonnier évadé[1]. Le J.M.S. était établi grâce à trois historiettes[1], la première traitant de relation prémaritale, la deuxième d'avortement, et la dernière, nommée "deux enfants", pouvait rejoindre les dimensions sexuelles suivantes: nudité, sexualité infantile, masturbation et homosexualité.

Ayant calculé le M.M.S. de chaque sujet pour chaque historiette, il nous a été possible d'établir les corrélations entre les historiettes. On retrouvera, au tableau 13, les matrices de corrélation pour l'entrevue de 1973 (TEST), et pour l'entrevue de 1974 (RE-TEST). En 1973, on constate une corrélation assez forte (r = .6488) entre les deux historiettes générales; les corrélations entre les historiettes sexuelles vont de .67 à .79. On note

---

1) Voir annexe B pour le texte intégral de ces historiettes.

cependant des corrélations un peu plus faibles entre les historiettes générales et les historiettes sexuelles, sauf peut-être pour l'historiette traitant de l'avortement; l'avortement, en effet, est une question qui touche à la fois le jugement moral général et le jugement moral sexuel, ce qui peut expliquer que les corrélations de cette historiette soient assez fortes, autant avec les historiettes générales qu'avec les deux autres historiettes sexuelles.

En 1974, au RE-TEST, les corrélations entre les historiettes sont devenues très fortes, ce qui confirme, nous semble-t-il, ce mouvement de cohérence dans le jugement moral. Nous aurons l'occasion, plus loin, de préciser l'importance de l'intervention structurée dans ce mouvement vers une plus forte cohérence.

Certes, le Moral Maturity Score (M.M.S.) est une mesure utile, mais qui ne permet pas de tenir compte de l'évolution dans l'usage d'un stade en particulier. Pour pallier à cette carence, nous présentons, au graphique 4, le pourcentage d'usage de chaque stade pour l'ensemble des 174 sujets, pourcentages identifiés pour chaque historiette, lors de l'entrevue de 1973 (TEST). Le graphique 5 présente les pourcentages pour l'entrevue de 1974 (RE-TEST).

En 1973, on note en particulier, que l'historiette "deux enfants" provoque plutôt l'usage des stades 2 et 4; l'historiette du prisonnier est "solutionnée" principalement avec des arguments de stade 3; les historiettes du médicament et de l'avortement, traitant toutes deux surtout de l'angle H: "vie humaine", provoquent le même usage des stades 3 et 4. Enfin, l'historiette traitant des relations prémaritales incite plutôt à l'usage du stade 4.

Tableau 13

Corrélations de Pearson entre les historiettes
en 1973 (TEST), et en 1974 (RE-TEST)

		1973				
		MEDICAMENT	PRISONNIER	PREMARITAL	AVORTEMENT	DEUX ENFANTS
1974						
MEDICAMENT	TEST		.6488	.7459	.7188	.5908
	RE-TEST					
PRISONNIER	TEST			.5879	.6751	.5627
	RE-TEST	.7738				
PREMARITAL	TEST				.7958	.7401
	RE-TEST	.8697	.7645			
AVORTEMENT	TEST					.6727
	RE-TEST	.8698	.7627	.8845		
DEUX ENFANTS	TEST					
	RE-TEST	.8472	.8233	.8834	.8339	

Le graphique 5 permet de constater qu'en 1974, lors du RE-TEST, les sujets présentent une beaucoup plus grande cohérence dans leur jugement moral. En effet, des arguments du stade 3 sont principalement utilisés pour solutionner les dilemmes moraux suscités par chacune des cinq historiettes. Les arguments du stade 4 suivent en importance pour toutes les historiettes.

Dans les quelques paragraphes qui ont précédé, nous avons présenté les légères différences entre le J.M.S. et le J.M.G. pour l'ensemble des sujets ainsi que pour les groupes expérimental et témoin. Nous avons identifié alors un mouvement à deux dimensions. Dans les paragraphes qui suivent, nous voulons nous atteindre à l'analyse plus détaillée de la différence entre le Jugement Moral Général (J.M.G.) et le Jugement Moral Sexuel (J.M.S.). Nous essaierons de préciser si le sexe, l'âge et l'habileté mentale[1] (HAME) peuvent être des facteurs de différence entre le J.M.G. et le J.M.S.

Sexe

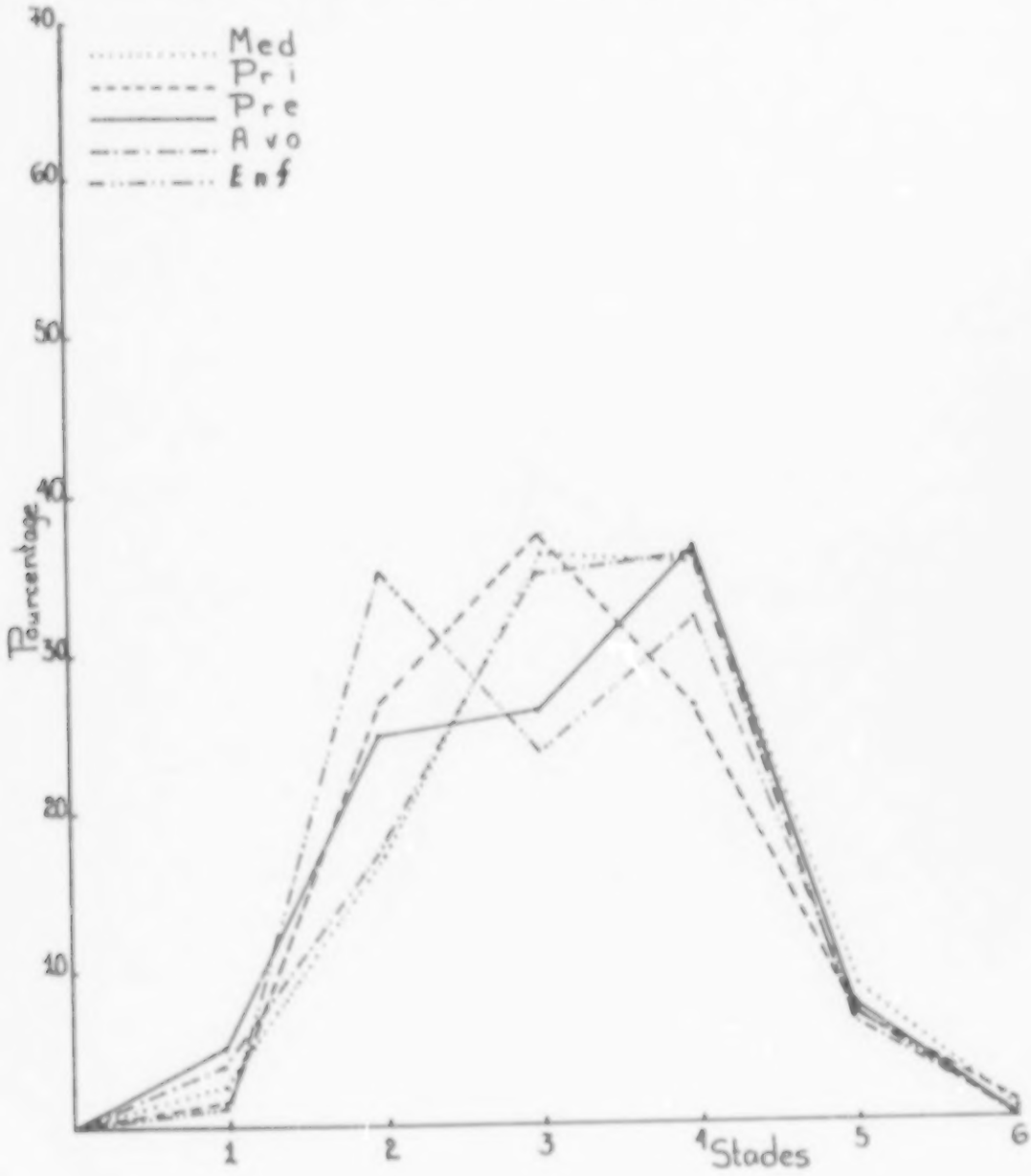
Lors des premières entrevues en 1973, les garçons présentent une différence bien significative entre le M.M.S. général et le M.M.S. sexuel ($t = 2.83$, df 50, $\alpha = .007$), tandis qu'on ne retrouve pas de différence chez les 123 filles ($t = 0.74$, df 122, $\alpha = .462$). On constatera, au tableau 14, que c'est le M.M.S. général du groupe des garçons qui est plus avancé et qui,

---

1) Intelligence mesurée.

Graphique 4

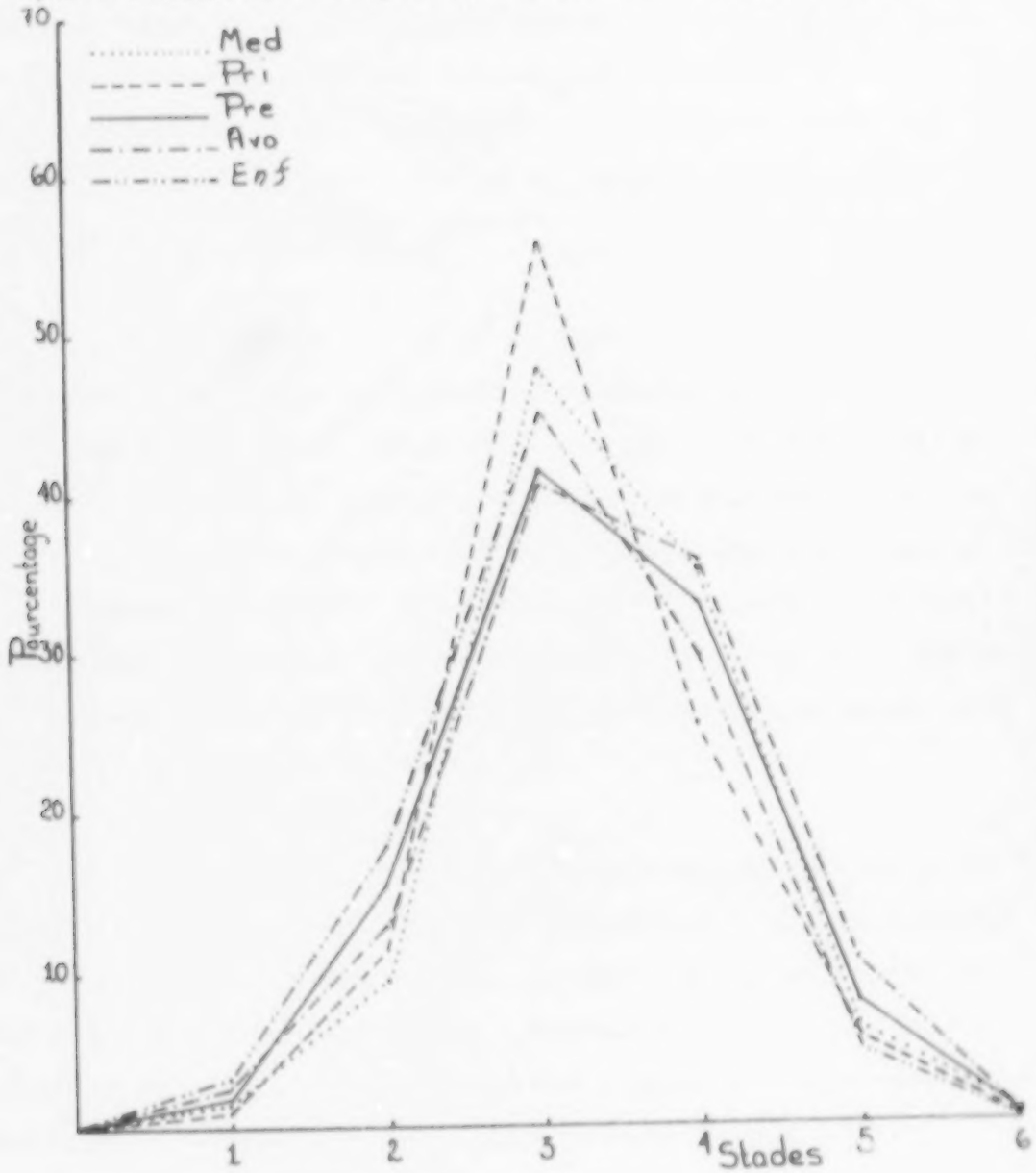
Pourcentage d'usage de chaque stade à chaque historiette
pour l'ensemble des 174 sujets lors de l'entrevue de 1973 (TEST)



Graphique 5

Pourcentage d'usage de chaque stade à chaque historiette

pour l'ensemble des 174 sujets lors des entrevues de 1974 (RE-TEST)



de ce fait, entraîne une différence significative entre les garçons et les filles ($t = 2.00$, df 173, $\alpha = .047$) sur leur jugement moral général. Quant au jugement moral sexuel, garçons et filles obtiennent le même score. Signalons aussi que les corrélations entre le M.M.S. général et le M.M.S. sexuel sont très fortes, autant chez les garçons ($r = .775$) que chez les filles ($r = .772$).

Lors des entrevues de mai 1974 (RE-TEST), on ne retrouve ni chez les garçons ni chez les filles de différence significative entre le score général et le score sexuel. Cela s'explique du fait que le progrès dans le développement du jugement moral sexuel a été beaucoup plus prononcé chez les garçons (+37), et que ce progrès a été plus marqué que leur progrès dans le jugement moral général (+17). Conséquemment, il existe, en 1974, une différence nettement significative entre les garçons et les filles, autant dans le jugement moral général ($t = 2.93$, df 172, $\alpha = .004$) que dans le jugement moral sexuel ($t = 2.07$, df 173, $\alpha = .040$).

On pourrait croire que ces différences s'expliquent par une ou plusieurs des caractéristiques du groupe des garçons touchés par notre recherche. Il semble pourtant qu'il n'en est rien. En effet, les progrès réalisés par les 20 garçons de moins de 16 ans sont similaires à ceux obtenus par les 31 garçons de 16 ans et plus. Il en est de même lorsque l'on compare les progrès des 60 filles de moins de 16 ans et les 63 filles de 16 ans et plus.

On ne peut pas non plus suggérer que l'habileté mentale (HAME) soit responsable des plus grands progrès des garçons. En effet, les garçons ont

Tableau 14

M.M.S. général et M.M.S. sexuel au TEST et au RE-TEST
pour les garçons et les filles

Entrevues de novembre 1973 (TEST)

	M.M.S. général	M.M.S. sexuel	Corrélation	T-TEST	Sign. α
Garçons N = 51	335	313	.775	2.83	.007
Filles N = 123	310	313	.772	0.74	.462
T-TEST	2.00	.010			
Sign. (α)	.047	.991			

Entrevues de mai 1974 (RE-TEST)

	M.M.S. général	M.M.S. sexuel	Corrélation	T-TEST	Sign. α
Garçons N = 51	352(+17)[1]	350(+37)	.873	0.39	.698
Filles N = 123	317(+7)	321(+8)	.909	1.18	.239
T-TEST	2.93(1.01)	2.07(3.07)			
Sign. (α)	.004(.313)	.040(.003)			

1) Ecart entre TEST et RE-TEST.

obtenu un score moyen de 101.14 au test de HAME, tandis que les filles obtenaient un score moyen de 104.01, et la distribution des garçons et des filles selon un HAME faible (103 et moins) ou fort (104 et plus) est bien normale ($\chi^2 = 1.119$, $\alpha = 0.2901$).

Ajoutons que lorsque l'on tient constant le HAME et l'âge (corrélation partielle de deuxième ordre), on obtient, pour les garçons, une corrélation entre le M.M.S. général et le M.M.S. sexuel de .73 en 1973 et de .83 en 1974, et pour les filles, une corrélation de .70 en 1973 et de .85 en 1974.

Il existe, cependant, entre les garçons et les filles de notre échantillon une différence significative sur la moyenne de l'âge; les 51 garçons ont un âge moyen de 16.34 ans et les filles un âge moyen de 15.57 ans ($t = 3.24$, df 172, $\alpha = .001$). On s'explique mal, cependant, que des sujets plus âgés soient ceux qui progressent le plus; nous verrons, plus loin, qu'au contraire, ce sont les sujets plus jeunes, --ayant conséquemment un stade plus bas--, qui progressent le plus, même si ce progrès est à peine plus prononcé que les sujets plus vieux.

Même si les résultats de l'entrevue de 1974 laissent supposer une différence entre les sexes quant au développement du jugement moral général et sexuel, il nous semble important d'analyser avec plus de précision l'origine de cette différence.

L'étude conduite à l'Université Purdue par Mary E. Speicher (1973) a permis de constater un progrès significatif à la suite d'une intervention

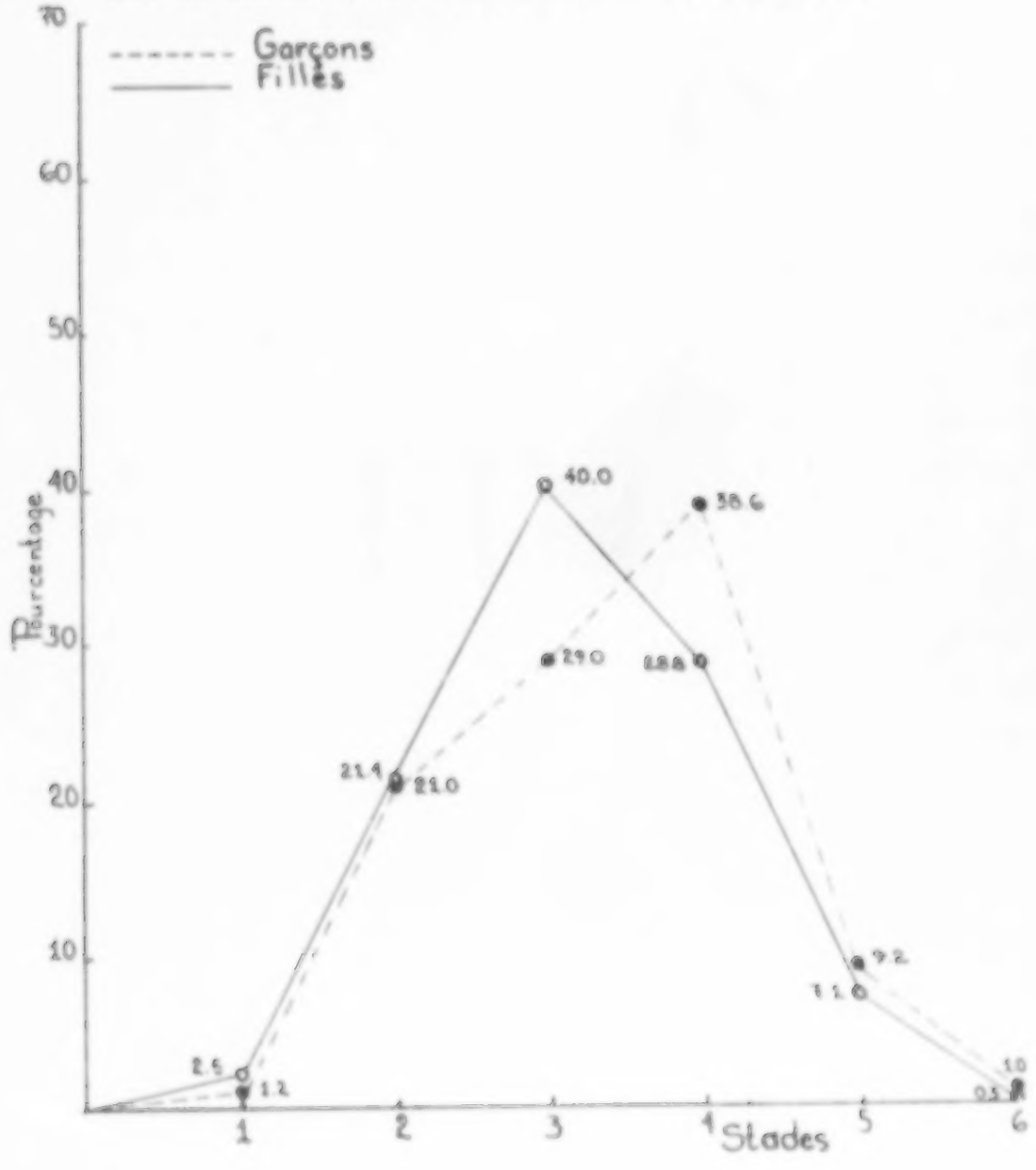
structurée d'éducation sexuelle, d'une durée de 10 heures, à raison d'une heure par semaine. Le progrès a été aussi fort au M.M.S. général qu'au M.M.S. sexuel. L'auteur compare en plus les progrès des garçons à ceux des filles. Elle constate, pour le M.M.S. général, comme pour le M.M.S. sexuel, des progrès deux fois plus importants chez les garçons que chez les filles. Malheureusement, l'auteur ne présente les changements qu'à l'aide du Moral Maturity Score et n'indique pas les pourcentages d'usage de chaque stade.

Les graphiques 6 et 7 indiquent, pour les garçons et les filles, les pourcentages d'usage de chaque stade, d'une part pour le J.M.G. et d'autre part, pour le J.M.S., lors des entrevues de 1973. On constate d'abord qu'en matière générale, les garçons utilisent plus d'arguments de stade 4 (38.6%) que le font les filles (28.8%), qui, elles, favorisent plus les arguments de stade 3 (40.0%). En matière sexuelle, les garçons insistent sur les arguments de stade 2 (35.1%) et 4 (33.0%) tandis que les filles invoquent plutôt des arguments de stade 3 (31.6%) et 4 (36.1%).

Cette différence d'optique peut suggérer que les filles ont tendance à s'attarder plus longtemps au stade 3 que ne le font les garçons. L'analyse des graphiques 8 et 9, qui présentent les pourcentages d'usage de chaque stade lors des entrevues de 1974, semble confirmer cette hypothèse. Les écarts les plus marqués se situent autour du stade 3. En matière générale, les 57.3% des arguments utilisés par les filles se situent au stade 3 et 24.9% au stade 4, tandis que les garçons utilisent à 45.8% le stade 4 et à 36.5% le stade 3. En matière sexuelle, cette tendance des garçons de moins s'attarder au stade 3 est moins évidente que lors des entrevues de 1973, mais elle demeure encore présente.

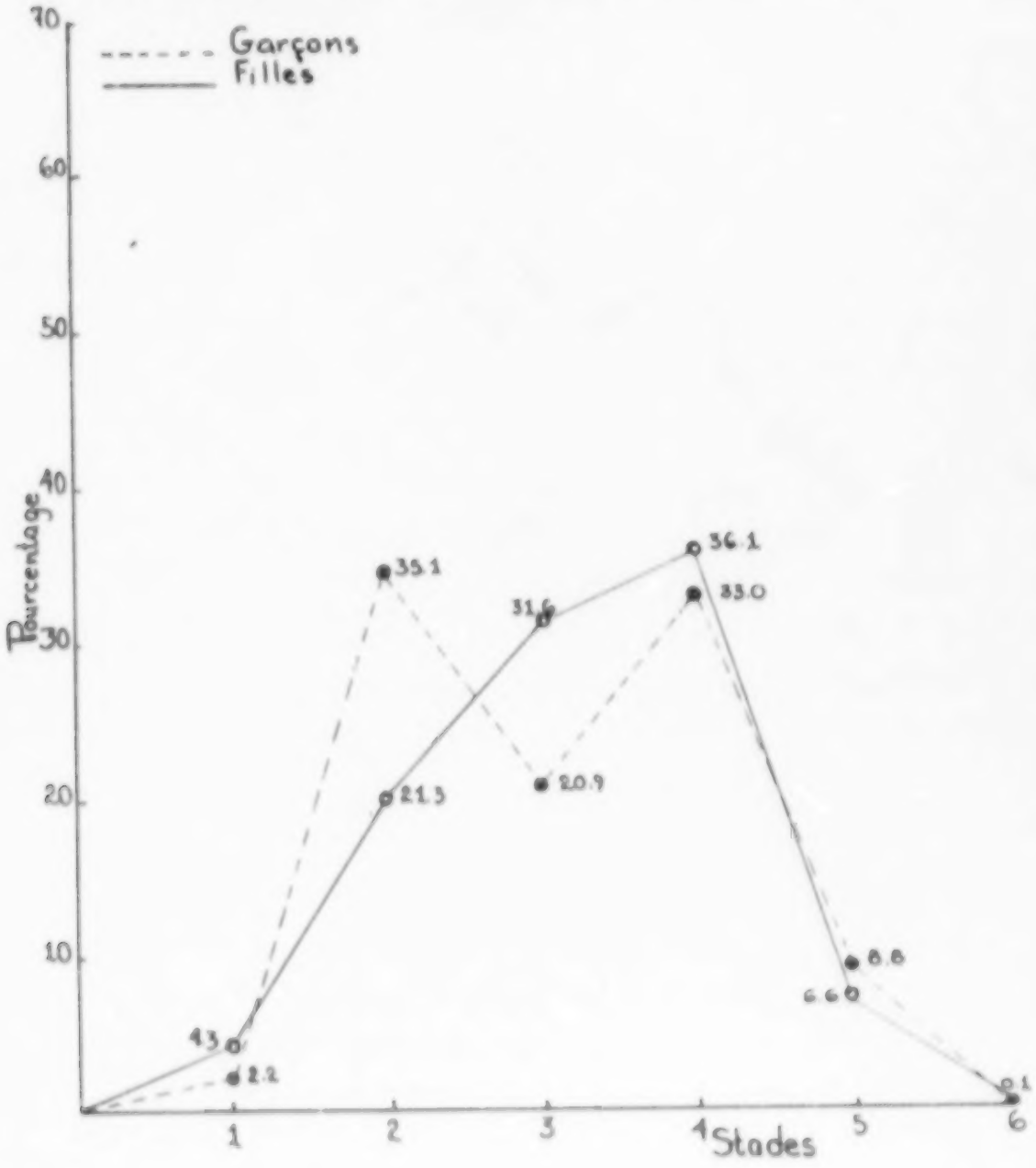
Graphique 6

Pourcentage d'usage de chaque stade par les garçons et les filles pour les dilemmes généraux lors des entrevues de 1973 (TEST)



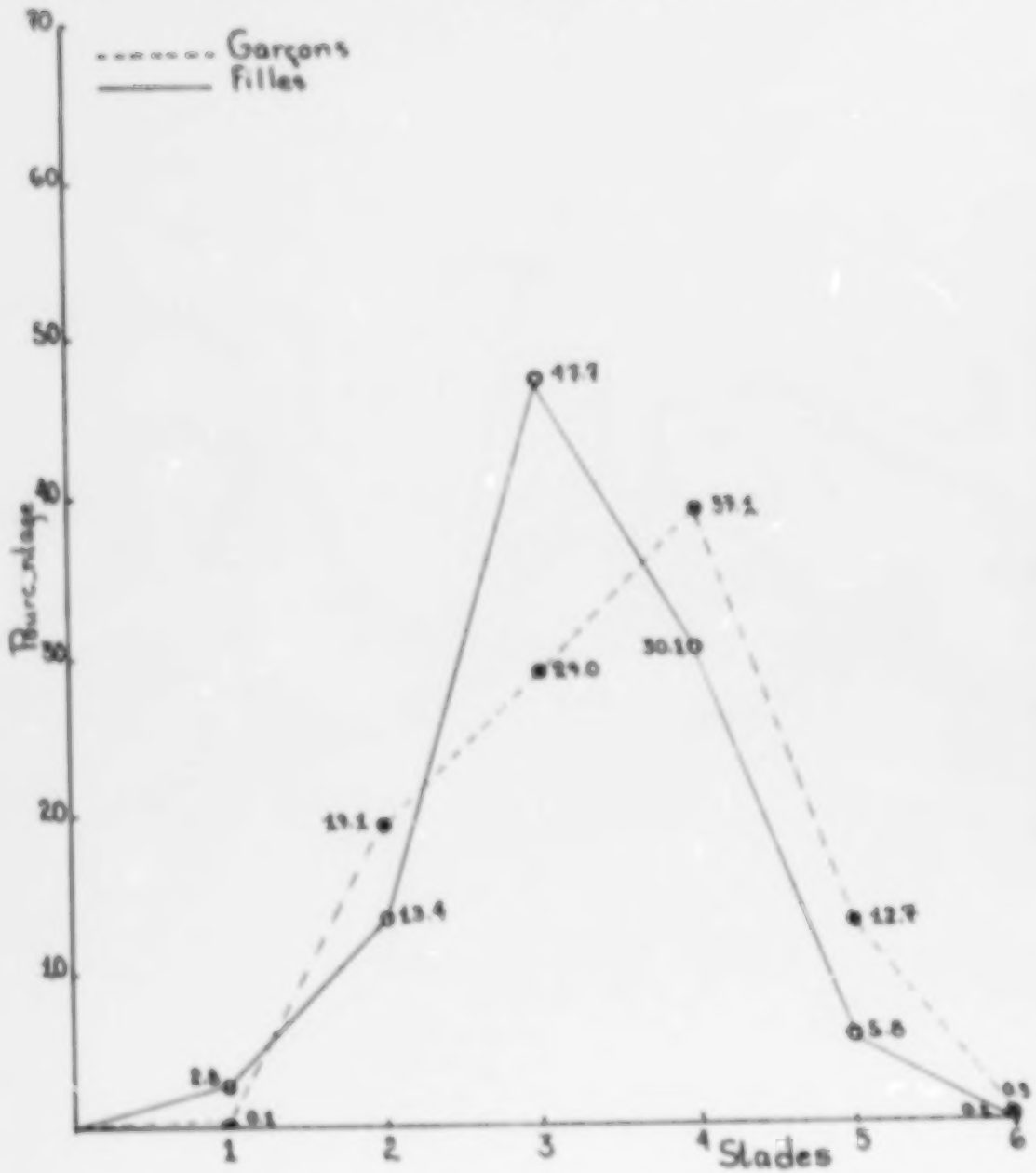
Graphique 7

Pourcentage d'usage de chaque stade par les garçons et les filles pour les dilemmes sexuels lors des entrevues de 1973 (TEST)



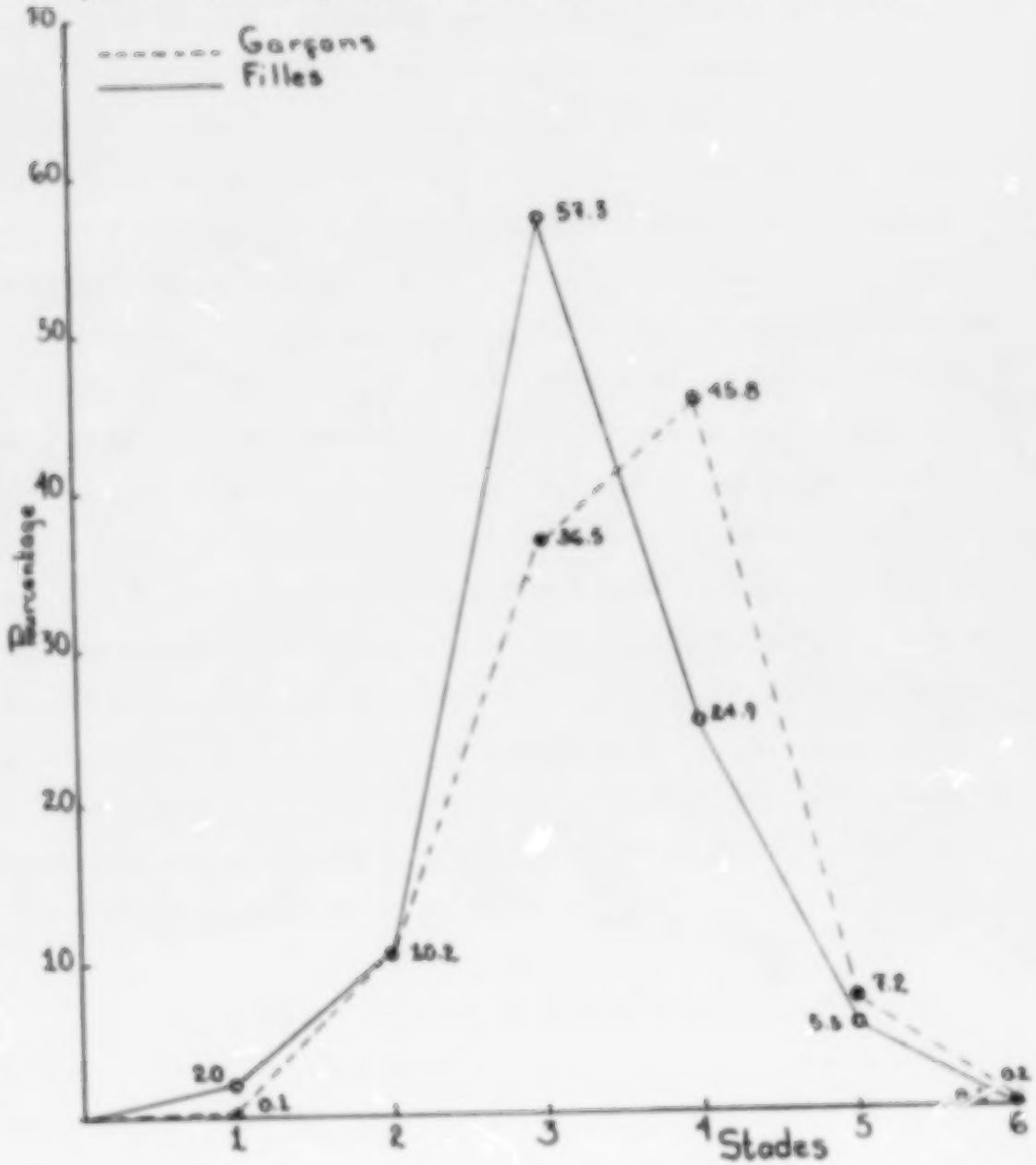
Graphique 8

Pourcentage d'usage de chaque stade par les garçons et les filles pour les dilemme sexuels lors des entrevues de 1974 (RE-TEST)



Graphique 5

Pourcentage d'usage de chaque stade par les garçons et les filles pour les dilemmes généraux lors des entrevues de 1974 (RE-TEST)



Si l'on sépare les sujets selon leur stade majeur, on peut mieux situer le ou les stades du développement moral qui acceptent une différence entre le J.M.G. et le J.M.S. Les tableaux 15 et 16 présentent, pour les garçons et pour les filles, la différence entre le J.M.G. et le J.M.S., lors des entrevues de 1973 (TEST). Il y a lieu de noter d'abord que les garçons de stade 4 présentent une différence significative entre le M.M.S. général et le M.M.S. sexuel ($t = 2.07$, df 16, $\alpha = .055$), tandis que pour les filles, c'est au stade 3 que cette différence est la plus voisine de la signification ($t = 1.86$, df 49, $\alpha = .069$). Il importe ici de noter que pour les filles de stade 3, le J.M.S. est SUPERIEUR au J.M.G., ce qui ne se retrouve pas aux autres stades, ni même chez les garçons. Chez les garçons et les filles des autres stades, on n'observe pas de différence significative entre le M.M.S. général et le M.M.S. sexuel. Les résultats de notre recherche confirment les résultats présentés par Gilligan et al. (1971) pour le groupe des garçons, comme on peut le constater au tableau 15. Comme chez Gilligan et al. (1971), on retrouve peu de garçons dont seul le stade mineur est plus élevé (+M) au jugement moral sexuel. Par contre, dans notre étude, nous ne retrouvons pas de garçons dont le J.M.S. soit 3 stades inférieurs au J.M.G., alors qu'il y en aurait 6% chez Gilligan et al. (1971).

Chez les filles, cependant, nos résultats diffèrent de ceux de Gilligan et al. (1971). Dans notre étude, nous ne retrouvons pas un si fort pourcentage de filles dont le J.M.S. soit inférieur de un ou deux stades au J.M.G. Gilligan et al. (1971) constate que 43% des filles sont dans ce cas, alors qu'on n'y retrouve que 18% des filles dans notre étude. De plus, nous constatons que 12% des filles ont un J.M.S. dont le stade mineur (+M) seulement

Tableau 15

Différence entre le J.M.G. et le J.M.S. pour les garçons lors des entrevues de 1973 (TEST)[1]

J.M.G. Stade majeur au TEST	Ecart du J.M.S. sur le J.M.G. -2	-1	-M	0	+M	+1	+2	M.M.S.[2]	Cor.[3]	T-TEST[4]	Sign. α
Stades 1 et 2 N = 9			6	2		1		G 232 S 215	.673	1.59	.131
Stade 3 N = 12	1	4		2	1	5		G 309 S 297	.823	0.63	.543
Stade 4 N = 17	5	1	2	8		1		G 372 S 342	-.078	2.07	.055
Stade 5 N = 5		1		4				G 477 S 466	.899	1.26	.275
TOTAL N = 42	6	6	8	15	1	7	0				
POURCENTAGE	14%	14%	19%	34%	2%	17%					
Gilligan et al. (1971)[5] N = 24	19%[6]	13%	19%	37%	0%	12%		G 351 S 314	.482		

1) 8 sujets DIFFUS ont été exclus de ce tableau.

2) G: Moral Maturity Score en matière générale;
S: Moral Maturity Score en matière sexuelle.

3) Corrélation de Pearson entre le M.M.S. général et le M.M.S. sexuel.

4) T. de Student entre le M.M.S. général et le M.M.S. sexuel.

5) Pourcentage tiré du tableau 6 de Gilligan et al. (1973).

6) 6% des garçons étaient à -3 stades et ils ont été ici situés à -2 stades.

Tableau 16

Différence entre le J.M.C. et le J.M.S. pour les filles lors des entrevues de 1973 (TEST)[1]

J.M.C. Stade majeur au TEST	Ecart du J.M.S. sur le J.M.C. -2	-1	-M	0	+M	+1	+2	M.M.S.[2]	Cor.[3]	T-TEST[4]	Sign.
Stades 1 et 2 N = 25		4	4	8	1	8		G 201 S 203	.704	0.15	.880
Stade 3 N = 50		8	7	13	8	12	2	G 307 S 316	.167	1.86	.069
Stade 4 N = 28	2	5	4	12	4	1		G 372 S 366	.349	0.62	.540
Stade 5 N = 7		1	2	4				G 481 S 458	.398	1.49	.187
TOTAL N = 110	2	18	17	37	13	21	2				
POURCENTAGE	2%	16%	15%	34%	12%	19%	2%				
Gilligan et al. (1971)[5] N = 24	0%	43%	4%	39%	0%	13%	0%	G 340 S 318	.405		

1) 13 sujets DIFFUS ont été exclus de ce tableau.

2) G: Moral Maturity Score en matière générale;
S: Moral Maturity Score en matière sexuelle.

3) Corrélation de Pearson entre le M.M.S. général et le M.M.S. sexuel.

4) T. de Student entre le M.M.S. général et le M.M.S. sexuel.

5) Pourcentage tiré du tableau 6 de Gilligan et al. (1973).

est supérieur au stade du J.M.G., alors que l'étude de Gilligan et al. (1971) n'a localisé aucune fille dans cette catégorie. Mentionnons que nous n'avons retrouvé que 2% des garçons dans cette catégorie, ce qui contraste un peu avec les filles.

Une comparaison entre les garçons et les filles, de l'écart du J.M.S. sur le J.M.G., faite stade par stade, ne révèle que très peu de différence. On doit noter cependant que le stade 4 offre, chez les garçons, certaines particularités, dont la présence de 5 sujets dont l'écart est de deux stades inférieurs pour le J.M.S., et aussi la corrélation quasi nulle entre le M.M.S. général et le M.M.S. sexuel. Notons enfin que la corrélation entre le M.M.S. général et le M.M.S. sexuel pour les filles de stade 3 est elle aussi très faible et non significativement différente de zéro ($\alpha = .246$).

Fort conscients que l'intervention d'éducation sexuelle faite auprès des sujets expérimentaux ait pu jouer ici un grand rôle, nous présentons, à titre indicatif, aux tableaux 17 et 18, les différences entre le J.M.G. et le J.M.S., pour les garçons et les filles, telles que les entrevues de 1974 ont permis de les établir. On peut noter une tendance marquée chez les garçons et les filles de tous les stades, à réduire l'écart entre le J.M.G. et le J.M.S.; parfois même, le J.M.S. est supérieur au J.M.G. Les garçons de stade 4, qui en 1973 présentaient un M.M.S. sexuel significativement <u>inférieur</u> ($\alpha = .055$) à leur M.M.S. général, affichent maintenant une situation différente avec un score sexuel légèrement <u>supérieur</u> à leur score. Nous nous efforcerons, au chapitre suivant, de départager l'influence de l'intervention structurée dans ce changement.

Tableau 17

Différence entre le J.M.G. et le J.M.S. pour les garçons lors des entrevues de 1974 (RE-TEST)[1]

J.M.G. Stade majeur au RE-TEST	Ecart du J.M.S. sur le J.M.G. -2	-1	-M	0	+M	+1	+2	M.M.S.[2]	Cor.[3]	T-TEST[4]	Sign. α
Stades 1 et 2 N = 4			1	2				G 227 S 217	-.015	0.72	.523
Stade 3 N = 20		3	1	10	2	3		G 315 S 305	.360	1.30	.316
Stade 4 N = 24	3		1	12	4	4		G 385 S 391	.827	0.66	.513
Stade 5 N = 3			3					G 503 S 492	.529	3.67	.067
TOTAL N = 51	3	3	7	24	6	8	0				
POURCENTAGE	6%	6%	14%	47%	12%	15%	0%				

1) En 1974, aucun garçon était de stade DIFFUS.

2) G: Moral Maturity Score en matière générale;
S: Moral Maturity Score en matière sexuelle.

3) Corrélation de Pearson entre le M.M.S. général et le M.M.S. sexuel.

4) T. de Student entre le M.M.S. général et le M.M.S. sexuel.

Tableau 18

Différence entre le J.M.G. et le J.M.S. pour les filles lors des entrevues de 1974 (RE-TEST)[1]

J.M.G. Stade majeur au RE-TEST	Ecart du J.M.S. sur le J.M.G. -2	-1	-M	0	+M	+1	+2	M.M.S.[2]	Cor.[3]	T-TEST[4]	Sign. α
Stades 1 et 2 N = 17		2	0	12	1	2		G 193 S 187	.910	1.30	.320
Stade 3 N = 73		4	9	40	4	15	1	G 309 S 315	.662	1.55	.125
Stade 4 N = 21		3	2	12	3	1		G 375 G 382	.160	0.92	.366
Stade 5 N = 8		1	1	6				G 484 S 477	.547	0.73	.491
TOTAL N = 119		10	12	70	8	18	1				
POURCENTAGE		8%	10%	59%	6%	16%	1%				

1) Quatre filles étaient de stade DIFFUS en 1974.

2) G: Moral Maturity Score en matière générale;
S: Moral Maturity Score en matière sexuelle.

3) Corrélation de Pearson entre le M.M.S. général et le M.M.S. sexuel.

4) T. de Student entre le M.M.S. général et le M.M.S. sexuel.

Comme on a pu le constater, on doit éviter de généraliser lorsqu'il est question de différence entre le jugement moral général et le jugement moral sexuel. Une analyse stade par stade permet d'identifier entre les garçons et les filles, un développement du jugement moral qui, tout en ayant la même orientation, se module différemment. A certains stades, les filles auraient plus de facilité à juger moralement les situations à composantes sexuelles; cependant, à d'autres stades, ce seraient les garçons qui jouiraient de cette plus grande facilité. Ainsi, toute étude qui ne procède pas à l'analyse stade par stade, risque de conclure à l'absence de différence entre les sexes, perdant sous l'effet de la moyenne, des particularités qui, à notre avis, peuvent être fort utiles à la théorie du développement du jugement moral, et qui sont capitales pour ceux qui veulent asseoir la didactique de l'éducation sexuelle sur cette théorie.

Intelligence mesurée

La plupart des études du développement du jugement moral constate un lien entre l'intelligence mesurée et le développement moral. Certes, il est difficile de déterminer ce que certains entendent par intelligence mesurée ou quotient intellectuel; Gilligan et al. (1971, parlera, par exemple, de "curriculum 1" et de "curriculum 2" pour distinguer entre les étudiants brillants et les moins brillants. Quant à nous, nous avons utilisé le test d'habileté mentale de Henmon-Nelson (série intermédiaire), pour les raisons que nous avons déjà exposées. Nous avons en plus divisé les sujets en deux groupes, selon le score moyen de l'habileté mentale; d'un côté les sujets dont le HAME est au-dessous de la moyenne (103 et moins), et de l'autre, les sujets dont le

HAME est supérieur à la moyenne (104 et plus). Pour faire plus court, nous parlerons des sujets à HAME faible et de ceux à HAME fort. Ces termes ne veulent pas, dans notre esprit, recouvrir un préjugé péjoratif, mais ne servent qu'à situer les sujets en deux catégories susceptibles de favoriser les analyses.

Au tableau 19, on retrouve les M.M.S. général et sexuel pour ces deux groupes, autant pour les entrevues de 1973 que pour celles de 1974. Contrairement aux résultats de Gilligan et al. (1971), notre étude ne révèle pas de différence significative entre le M.M.S. général et le M.M.S. sexuel, ni en 1973 ni en 1974, autant chez les sujets de HAME fort que chez ceux de HAME faible. Certes, nous remarquons cependant une grande différence entre les sujets dont le HAME est fort et ceux dont le HAME est faible. Cette différence d'environ un demi stade est présente autant en 1973 qu'en 1974, et autant au M.M.S. général qu'au M.M.S. sexuel. Puisque dans notre échantillon, les sujets au HAME fort ou faible se distribuaient normalement selon les tranches d'âge ($\chi^2 = 8.169$, $\alpha = 0.1472$), cela nous permet de confirmer le lien entre l'acuité intellectuelle et le développement du jugement moral. Certes, la preuve de ce lien ne permet pas de dire que le développement de l'intelligence entraîne, ipso facto, le développement du jugement moral. Notons cependant qu'il se peut que ce lien ne soit pas nécessairement stable et uniforme. Nos résultats permettent de constater que la corrélation entre le M.M.S. général et le HAME est, en 1973, de .17 chez les sujets dont le HAME est faible, et de .35 chez ceux dont le HAME est fort. La corrélation entre le M.M.S. sexuel et le HAME varie elle aussi: elle est de .10 pour les sujets à HAME faible et de .34 pour les sujets à HAME fort. Nous croyons qu'il y a là une indication

Tableau 19

M.M.S. général et M.M.S. sexuel au TEST et au RE-TEST,
pour les sujets à HAME faible et pour les sujets à HAME fort[2]

Entrevues de 1973 (TEST)

	M.M.S. général	M.M.S. sexuel	Corrélation	T-TEST	Sign. α
HAME fort N = 91	340	336	.728	0.84	.401
HAME faible N = 83	293	289	.819	0.64	.526
T-TEST	4.29	3.69			
Sign. (α)	.001*	.001*			

Entrevues de 1974 (RE-TEST)

	M.M.S. général	M.M.S. sexuel	Corrélation	T-TEST	Sign. α
HAME fort N = 91	346(+6)[1]	350(+15)	.865	0.98	.328
HAME faible N = 83	307(+14)	306(+18)	.918	0.08	.933
T-TEST	3.68	3.52			
Sign. (α)	.001*	.001*			

* $\alpha \leq .001$.

1) Ecart entre le TEST et le RE-TEST.

2) On retrouve en annexe G, aux graphiques G1, G2, G3, G3a, les pourcentages d'usage selon l'HAME.

importante pour la théorie du développement du jugement moral; nous espérons que des recherches subséquentes permettront de préciser les variations du lien entre le développement intellectuel et le développement du jugement moral.

Nous croyons important de signaler les différences qui existent entre les garçons et les filles lorsque les sexes sont répartis selon le HAME. Le tableau 20 indique les M.M.S. général et sexuel pour ces groupes. Avant d'en discuter les résultats, il importe de rappeler que la distribution des sujets selon le sexe par HAME est bien normale dans notre échantillon ($\chi^2 = 1.119$, $\alpha = 0.2901$).

On constate d'abord que, divisés selon le HAME, les garçons ont toujours un M.M.S. général et un M.M.S. sexuel supérieur à celui des filles, et que cette différence s'accentue pour les sujets dont le HAME est fort. Comme nous l'avons déjà signalé, nous croyons que ce phénomène peut s'expliquer par un plus grand attardement des filles au stade 3, ou si l'on veut, par une plus grande difficulté, pour les filles, de passer du stade 3 au stade 4.

L'analyse du pourcentage d'usage de chaque stade ne fait que confirmer un développement du jugement moral plus avancé chez les sujets dont le HAME est fort. On notera, cependant, dans les pourcentages présentés au tableau 21, la distribution assez particulière des pourcentages d'usage aux dilemmes sexuels pour les sujets à HAME faible, lors des entrevues de 1973. L'usage d'arguments de stade 3 est plus faible que celui des stades 2 et 4.

Tableau 20

Différence entre le M.M.S. général et le M.M.S. sexuel, selon le NAME et selon les sexes[1]

Entrevues de 1973 (TEST)

	NAME faible			NAME fort		
	Garçons (N = 28)	Filles (N = 55)	Sign. α	Garçons (N = 23)	Filles (N = 68)	Sign. α
M.M.S. général	310	284	.151	366	332	.030
M.M.S. sexuel	292	288	.848	339	334	.777

Entrevues de 1974 (RE-TEST)

	NAME faible			NAME fort		
	Garçons	Filles	Sign. α	Garçons	Filles	Sign. α
M.M.S. général	332	294	.022	377	336	.014
M.M.S. sexuel	328	296	.111	377	341	.058

1) On retrouve en annexe C, aux graphiques C4 à C8, les pourcentages d'usage selon l'NAME et le SEXE.

Tableau 21

Pourcentage d'usage de chaque stade, en 1973 (TEST) et en 1974 (RE-TEST) pour les sujets à HAME faible et fort, aux dilemmes généraux et aux dilemmes sexuels[1]

Entrevues de 1973 (TEST)

	Stade					
	1	2	3	4	5	6
HAME fort						
- dilemmes généraux	0.7	11.8	39.3	37.5	9.9	0.8
- dilemmes sexuels	0.9	18.4	31.9	38.7	10.1	0.0
HAME faible						
- dilemmes généraux	3.6	31.6	33.9	25.4	5.5	0.0
- dilemmes sexuels	6.9	33.6	24.3	31.1	4.1	0.0

Entrevues de 1974 (RE-TEST)

	Stade					
	1	2	3	4	5	6
HAME fort						
- dilemmes généraux	0.7	4.1	52.0	34.8	8.1	0.3
- dilemmes sexuels	0.7	7.3	44.2	36.3	11.4	0.2
HAME faible						
- dilemmes généraux	2.2	16.9	50.0	27.3	3.6	0.0
- dilemmes sexuels	3.4	23.4	39.8	29.1	4.1	0.1

1) Extrait des graphiques G1, G2, G3 et G4 présentés en annexe G.

Ce phénomène disparaît en 1974[1], et il est difficile, dans le cadre de notre recherche, d'émettre à ce sujet des tentatives d'explications.

Malgré ce que nous venons d'affirmer, il importe de présenter les différences entre le jugement moral général et le jugement moral sexuel, pour chacun des stades, selon qu'il s'agisse des sujets à HAME faible ou à HAME fort. Les tableaux 22 et 23 présentent ces différences lors des entrevues de 1973 (TEST). On y constate d'abord assez peu de différence entre les sujets de HAME faible et ceux de HAME fort, sauf, bien entendu, le fait que 35% des sujets de HAME faible sont de stade 1 ou 2, tandis que 9% seulement des sujets à HAME fort sont de ces stades. L'écart du J.M.S. sur le J.M.G. est assez semblable, si l'on compare, stade par stade, les sujets à HAME faible à ceux à HAME fort. Plus chez les forts que chez les faibles, les sujets de stade 4 présentent une nette tendance à avoir un stade plus bas au J.M.S.; chez les forts, d'ailleurs, la différence entre le M.M.S. général et le M.M.S. sexuel est statistiquement significative ($t = 2.17$, df 25, $\alpha = 0.40$).

Les tableaux 24 et 25 présentent, stade par stade, l'écart du J.M.S. sur le J.M.G., selon le HAME, pour les entrevues de 1974 (RE-TEST)[2]. Sauf au stade 5, on remarque que, chez les sujets à HAME fort, le M.M.S. sexuel est plus élevé que le M.M.S. général. Chez les sujets à HAME faible, les M.M.S.

---

1) On ne peut ici évaluer l'influence de l'intervention dans la "normalisation" des pourcentages d'usage.

2) Evidemment, il y a eu alors l'effet de l'intervention sur les sujets expérimentaux. Nous croyons cependant utile de présenter ici les résultats pour tous les sujets, en ne faisant pas la distinction entre les sujets expérimentaux et les sujets témoins, distinction que nous ferons au chapitre suivant.

Tableau 22

Différence entre le J.M.G. et le J.M.S., selon chacun des stades, pour les sujets à HAMK faible lors des entrevues de 1973 (TEST)[1]

J.M.G. Stade majeur	Ecart du J.M.S. sur le J.M.G. -2	-1	-M	0	+M	+1	+2	M.M.S.[2]	Cor.[3]	T-TEST[4]	Sign. α
Stades 1 et 2 N = 27		3	8	9	1	6		G 204 S 198	.395	0.63	.537
Stade 3 N = 29	1	7	3	5	3	9	1	G 301 S 300	.540	0.04	.969
Stade 4 N = 19	2	2	2	7	4	2		G 374 S 367	.038	0.54	.592
Stade 5 N = 3		1	1	1				G 478 S 431	1.000	2.49	.131
TOTAL N = 78[1]	3	13	14	22	8	17	1				
POURCENTAGE	4%	17%	18%	28%	10%	22%	1%				

1) Cinq sujets de stade DIFFUS n'ont pas été inclus dans ce tableau.

2) G: Moral Maturity Score en matière générale;
S: Moral Maturity Score en matière sexuelle.

3) Corrélation de Pearson entre le M.M.S. général et le M.M.S. sexuel.

4) T. de Student entre le M.M.S. général et le M.M.S. sexuel.

Tableau 23

Différence entre le J.M.G. et le J.M.S., selon chacun des stades, pour les sujets à HAME fort, lors des entrevues de 1973 (TEST)[1]

J.M.G. Stade majeur	Ecart du J.M.S. sur le J.M.G. -2	-1	-M	0	+M	+1	+2	M.M.S.[2]	Cor.[3]	T-TEST[4]	Sign. α
Stades 1 et 2 N = 7		1	2	1		3		G 230 S 235	.685	0.23	.829
Stade 3 N = 33		5	4	9	6	8	1	G 313 S 335	.201	1.13	.267
Stade 4 N = 26	5	4	4	12		1		G 374 S 350	.265	2.17	.040
Stade 5 N = 9		1	1	7				G 480 S 471	.608	0.90	.396
TOTAL N = 75[1]	5	11	11	29	6	12	1				
POURCENTAGE	6%	15%	15%	39%	8%	16%	1%				

1) Seize sujets de stade DIFFUS n'ont pas été inclus dans ce tableau.

2) G: Moral Maturity Score en matière générale;
   S: Moral Maturity Score en matière sexuelle.

3) Corrélation de Pearson entre le M.M.S. général et le M.M.S. sexuel.

4) T. de Student entre le M.M.S. général et le M.M.S. sexuel.

Tableau 24

Différence entre le J.M.G. et le J.M.S., selon chacun des stades, pour les sujets à HAME faible lors des entrevues de 1974 (RE-TEST)[1]

	Ecart du J.M.S. sur le J.M.G.										
J.M.G. Stade majeur	-2	-1	-M	0	+M	+1	+2	M.M.S.[2]	Cor.[3]	T-TEST[4]	Sign. a
Stades 1 et 2 N = 16		2	1	12		1		G 198 S 187	.895	1.94	.071
Stade 3 N = 44		4	6	25	3	6		G 306 S 307	.735	0.21	.834
Stade 4 N = 19	3		1	8	5	2		G 375 S 379	.677	0.31	.761
Stade 5 N = 2			1	1				G 496 S 500	-	-	-
TOTAL N = 81[1]	3	6	9	46	8	9					
POURCENTAGE	4%	7%	11%	57%	10%	11%					

1) Deux sujets de stade DIFFUS n'ont pas été inclus dans ce tableau.

2) G: Moral Maturity Score en matière générale;
S: Moral Maturity Score en matière sexuelle.

3) Corrélation de Pearson entre le M.M.S. général et le M.M.S. sexuel.

4) T. de Student entre le M.M.S. général et le M.M.S. sexuel.

Tableau 25

Différence entre le J.M.G. et le J.M.S., selon chacun des stades, pour les sujets à HAME fort lors des entrevues de 1974 (RE-TEST)[1]

J.M.G. Stade majeur	Ecart du J.M.S. sur le J.M.G. -2	-1	-M	0	+M	+1	+2	M.M.S.[2]	Cor.[3]	T-TEST[4]	Sign. α
Stades 1 et 2 N = 5				2	1	2		G 205 S 210	.943	0.34	.748
Stade 3 N = 49		3	5	25	3	12	1	G 313 S 318	.370	0.79	.433
Stade 4 N = 26		3	2	16	2	3		G 385 S 394	.655	1.42	.169
Stade 5 N = 9		1	3	5				G 487 S 477	.589	1.04	.328
TOTAL N = 89[1]		7	10	48	6	17	1				
POURCENTAGE		8%	11%	54%	7%	19%	7%				

1) Deux sujets de stade DIFFUS n'ont pas été inclus dans ce tableau.

2) G: Moral Maturity Score en matière générale;
S: Moral Maturity Score en matière sexuelle.

3) Corrélation de Pearson entre le M.M.S. général et le M.M.S. sexuel.

4) T. de Student entre le M.M.S. général et le M.M.S. sexuel.

sexuel et général sont très voisins à tous les stades, alors qu'en 1973, le M.M.S. sexuel était légèrement plus bas que le M.M.S. général.

Notons aussi que la cohérence entre le J.M.S. et le J.M.G. a fortement augmenté en 1974; chez les sujets à HAME faible, alors qu'en 1973, il y avait 56% des sujets dont le J.M.S. et le J.M.G. ne différaient pas ou différaient seulement au stade mineur, il y a, en 1974, 78% des sujets dans ce cas. On note cette même augmentation chez les sujets de HAME fort; 62% d'entre eux, en 1973, offraient une différence maximale de stade mineur entre le J.M.S. et le J.M.G.; en 1974, il y a 72% de ces sujets qui sont dans ce cas.

Disons enfin que la corrélation entre le M.M.S. général et le M.M.S. sexuel, qui pouvait être très faible à certains stades en 1973 ($r = .038$ pour les sujets de stade 4), augmente sensiblement en 1974 pour tous les stades (sauf au stade 5).

Age

Nous croyons nécessaire de diviser l'ensemble des 174 sujets de notre recherche selon qu'ils ont moins de 16 ans (les plus jeunes) ou qu'ils ont 16 ans et plus (les plus vieux). Cela permettra de vérifier, d'une part, si le jugement moral se développe simultanément avec l'âge chronologique et de vérifier, d'autre part, s'il y a un groupe d'âge pour lequel le jugement moral sexuel soit plus décalé du jugement moral général.

Il importe d'abord de mentionner que les 80 sujets plus jeunes (âgés de moins de 16 ans) ont un HAME moyen de 105.62, tandis que les 94 sujets plus vieux (âgés de 16 ans et plus) ont un HAME de 101.03. Cette différence entre les deux groupes est statistiquement significative ($t = 2.15$, df 173, $P < .05$).

Comme l'indique le tableau 26, on ne retrouve pas de différence significative entre le M.M.S. général et le M.M.S. sexuel, ni chez les sujets plus jeunes, ni chez les sujets plus vieux, cela autant lors des entrevues de 1973 (TEST) qu'à celles de 1974 (RE-TEST). On remarque aussi que l'écart entre le TEST et le RE-TEST est positif dans les deux groupes et que dans les deux groupes, le M.M.S. sexuel a augmenté légèrement plus que le M.M.S. général. Enfin, on note que le développement du jugement moral se fait simultanément avec l'âge chronologique; en effet, le groupe des sujets plus vieux présentent, en 1973 et en 1974, des M.M.S. général et sexuel significativement plus élevés que ceux des sujets plus jeunes.

Au tableau 26, on remarque aussi qu'entre le M.M.S. général et le M.M.S. sexuel, existent, en 1973 et en 1974, des corrélations très fortes, autant chez les sujets plus jeunes que chez les plus vieux. Lorsque le HAME est tenu constant, ces corrélations ne varient presque pas[1], ce qui signifie, nous semble-t-il, que la différence mentionnée plus haut entre le HAME moyen

---

1) Lorsque le HAME est tenu constant, la corrélation entre les M.M.S. général et sexuel, pour les sujets plus jeunes est, au TEST, de .76 et au RE-TEST, de .88; pour les sujets plus vieux, elle est, au TEST, de .70 et au RE-TEST, de .86.

Tableau 26

M.M.S. général et M.M.S. sexuel, pour les sujets plus vieux et les sujets plus jeunes, aux entrevues de 1973 (TEST) et de 1974 (RE-TEST)

Entrevues de 1973 (TEST)

	M.M.S. général	M.M.S. sexuel	Corrélation	T-TEST	Sign. α
Moins de 16 ans N = 80	294	284	.814	1.67	.099
16 ans et plus N = 94	338	339	.730	0.16	.877
T-TEST	3.92	4.40			
Sign. (α)	.001*	.001*			

Entrevues de 1974 (RE-TEST)

	M.M.S. général	M.M.S. sexuel	Corrélation	T-TEST	Sign. α
Moins de 16 ans N = 80	305(+11)[1]	302(+19)	.904	0.50	.616
16 ans et plus N = 94	347(+9)	352(+14)	.873	1.49	.140
T-TEST	3.96	4.05			
Sign. (α)	.001*	.001*			

* $\alpha \leq .001$.

1) Ecart entre le TEST et le RE-TEST.

des deux groupes d'âge n'a que très peu d'influence sur la différence des Scores de Maturité Morale (M.M.S.).

Même si, à l'aide des scores de maturité morale (M.M.S.), on ne retrouve pas de différence statistiquement significative entre le J.M.S. et le J.M.C., ni chez les sujets plus vieux, ni chez les sujets plus jeunes, il convient de remarquer les pourcentages d'usage de chaque stade, par les uns et par les autres. Le tableau 27 présente des pourcentages d'usage pour les entrevues de 1973 et celles de 1974.

En 1973, les sujets plus jeunes utilisent à 38.4% des arguments de stade 3 pour les dilemmes généraux, tandis que pour les dilemmes sexuels, ils favorisent l'usage d'arguments de stades 2 et 3. En 1974, ce sont les arguments de stade 3 que ces sujets utilisent le plus, autant pour les dilemmes généraux que pour les dilemmes sexuels.

Chez les sujets âgés de 16 ans et plus, les entrevues de 1973 révèlent un usage équivalent des stades 3 et 4 pour les dilemmes généraux, et on s'étonne que pour les dilemmes sexuels, ce soient principalement des arguments de stade 4 qu'ils utilisent. En 1974, ces sujets plus vieux délaissent les arguments de stade 2 pour les dilemmes généraux et favorisent alors des arguments de stade 3. Quant aux dilemmes sexuels, les plus vieux effectuent le même changement que pour les dilemmes généraux, abandonnant les arguments de stade 2 et favorisant ceux du stade 3.

Tableau 27

Pourcentage d'usage de chaque stade, par les sujets plus vieux et par les sujets plus jeunes, aux dilemmes généraux et aux dilemmes sexuels, lors des entrevues de 1973 (TEST) et de 1974 (RE-TEST)[1]

Entrevues de 1973 (TEST)

	Stade					
	1	2	3	4	5	6
Moins de 16 ans (N = 80)						
- dilemmes généraux	4.6	26.3	38.4	25.2	4.8	0.7
- dilemmes sexuels	7.1	33.0	30.4	23.4	6.1	0.0
16 ans et plus (N = 94)						
- dilemmes généraux	0.3	17.5	35.4	36.6	9.9	0.3
- dilemmes sexuels	1.0	19.5	26.7	44.6	8.1	0.1

Entrevues de 1974 (RE-TEST)

	Stade					
	1	2	3	4	5	6
Moins de 16 ans (N = 80)						
- dilemmes généraux	2.9	17.0	51.9	25.0	3.0	0.2
- dilemmes sexuels	3.7	24.1	42.1	24.2	5.9	0.0
16 ans et plus (N = 94)						
- dilemmes généraux	0.0	5.0	50.3	36.0	8.2	0.2
- dilemmes sexuels	0.7	8.2	42.0	39.5	9.3	0.3

1) On retrouvera, en annexe G, les diverses représentations graphiques de ces pourcentages (graphiques G9 à G12).

Une analyse stade par stade, telle que présentée aux tableaux 28 et 29, pour les entrevues de 1973 (TEST) permet de constater qu'à tous les stades, il n'y a pas de différence significative entre le M.M.S. général et le M.M.S. sexuel. Le phénomène antérieurement observé au sujet des individus de stade 4, se vérifie ici autant chez les plus jeunes que chez les plus vieux. En effet, au stade 4, il semble que l'individu accepte plus facilement qu'aux autres stades, un écart entre le J.M.S. et le J.M.G., que cet écart favorise ou non le J.M.S.

Dans l'ensemble, autant chez les sujets plus jeunes que chez les sujets plus âgés, on remarque un fort pourcentage d'individus (environ 60%) dont l'écart du J.M.S. sur le J.M.G. ne dépasse pas le stade mineur.

Notre recherche a permis de déceler les mêmes caractéristiques au développement du jugement moral général ou sexuel des sujets plus jeunes et des sujets plus vieux. Avec l'âge, le <u>processus</u> de ce développement ne semble pas se modifier. On doit cependant comprendre que le <u>niveau</u> de développement est, lui, proportionnel à l'âge, même si nous croyons que l'âge chronologique est ici un facteur concomitant et non causal.

A l'aide des tableaux 30 et 31 qui présentent les différences, stade par stade, lors des entrevues de 1974, on peut tirer les mêmes constatations que lors des entrevues de 1973: le processus de développement du jugement moral est indépendant de l'âge chronologique. On doit pourtant remarquer qu'il existe, en 1974, une plus forte cohérence entre le J.M.S. et le J.M.G.,

Tableau 28

Différence, stade par stade, entre le J.M.S. et le J.M.G.
pour les sujets âgés de moins de 16 ans, lors des entrevues de 1973 (TEST)[1]

J.M.G. Stade majeur au TEST	Ecart du J.M.S. sur le J.M.G. -2	-1	-M	0	+M	+1	+2	M.M.S.[2]	Cor.[3]	T-TEST[4]	Sign. α
Stades 1 et 2 N = 23		4	6	6	1	6		G 198 S 189	.728	1.13	.270
Stade 3 N = 30		8	4	9	5	4		G 305 S 300	.215	0.48	.635
Stade 4 N = 12	3	2	1	5		1		G 373 S 343	.088	1.29	.244
Stade 5 N = 4				4				G 489 S 483	.650	0.63	.575
TOTAL N = 69[1]	3	14	11	24	6	11					
POURCENTAGE	4%	21%	16%	35%	8%	16%					

1) Onze sujets de stade DIFFUS n'ont pas été inclus dans ce tableau.

2) G: Moral Maturity Score en matière générale;
S: Moral Maturity Score en matière sexuelle.

3) Corrélation de Pearson entre le M.M.S. général et le M.M.S. sexuel.

4) T. de Student entre le M.M.S. général et le M.M.S. sexuel.

Tableau 29

Différence, stade par stade, entre le J.M.S. et le J.M.G.
pour les sujets âgés de 16 ans ou plus, lors des entrevues de 1973 (TEST)[1]

	Ecart du J.M.S. sur le J.M.G.										
J.M.G. Stade majeur au TEST	-2	-1	-M	0	+M	+1	+2	M.M.S.[2]	Cor.[3]	T-TEST[4]	Sign. α
Stade 2[5] N = 11			4	4		3		G 232 S 242	.043	0.55	.596
Stade 3 N = 32	1	4	3	5	4	13	2	G 310 S 324	.564	1.56	.129
Stade 4 N = 33	4	4	5	15	4	1		G 374 S 362	.206	1.53	.136
Stade 5 N = 8		2	2	4				G 474 S 450	.578	1.82	.111
TOTAL N = 84[1]	5	10	14	28	8	17	2				
POURCENTAGE	6%	12%	17%	34%	9%	20%	2%				

1) Dix sujets de stade DIFFUS n'ont pas été inclus dans ce tableau.

2) G: Moral Maturity Score en matière générale;
S: Moral Maturity Score en matière sexuelle.

3) Corrélation de Pearson entre le M.M.S. général et le M.M.S. sexuel.

4) T. de Student entre le M.M.S. général et le M.M.S. sexuel.

5) Aucun sujet de 16 ans ou plus n'était de stade 1 au J.M.G.

Tableau 30

Différence, stade par stade, entre le J.M.S. et le J.M.G. pour les sujets de moins de 16 ans, lors des entrevues de 1974 (RE-TEST)[1]

	Ecart du J.M.S. sur le J.M.G.										
J.M.G. Stade majeur au RE-TEST	-2	-1	-M	0	+M	+1	+2	M.M.S.[2]	Cor.[3]	T-TEST[4]	Sign. α
Stades 1 et 2 N = 18		2		13	1	1		G 195 S 184	.907	2.39	.030
Stade 3 N = 43		4	5	21	4	8	1	G 307 S 310	.540	0.54	.593
Stade 4 N = 15	1	3	1	8	1	2		G 383 S 381	.804	0.17	.865
Stade 5 N = 2			2					G 495 S 504	-	-	-
TOTAL N = 78[1]	1	9	8	42	6	11	1				
POURCENTAGE	1%	12%	10%	54%	8%	14%	1%				

1) Deux sujets de stade DIFFUS n'ont pas été inclus dans ce tableau.

2) G: Moral Maturity Score en matière générale;
S: Moral Maturity Score en matière sexuelle.

3) Corrélation de Pearson entre le M.M.S. général et le M.M.S. sexuel.

4) T. de Student entre le M.M.S. général et le M.M.S. sexuel.

Tableau 31

Différence, stade par stade, entre le J.M.S. et le J.M.G. pour les sujets âgés de 16 ans et plus, lors des entrevues de 1974 (RE-TEST)[1]

	Écart du J.M.S. sur le J.M.G.										
J.M.G. Stade majeur au RE-TEST	-2	-1	-M	0	+M	+1	+2	M.M.S.[2]	Cor.[3]	T-TEST[4]	Sign. α
Stades 1 et 2 N = 4				2		2		G 217 S 230	.915	0.77	.496
Stade 3 N = 50		3	6	29	2	10		G 312 S 315	.572	0.56	.577
Stade 4 N = 29	2		2	16	6	3		G 391 S 379	.538	1.55	.133
Stade 5 N = 9		1	2	6				G 486 S 478	.551	0.90	.395
TOTAL N = 92[1]	2	4	10	53	8	15					
POURCENTAGE	2%	4%	11%	57%	9%	17%					

1) Deux sujets de stade DIFFUS n'ont pas été inclus dans ce tableau.

2) G: Moral Maturity Score en matière générale;
S: Moral Maturity Score en matière sexuelle.

3) Corrélation de Pearson entre le M.M.S. général et le M.M.S. sexuel.

4) T. de Student entre le M.M.S. général et le M.M.S. sexuel.

chez les sujets plus jeunes comme chez les sujets plus vieux; l'âge est encore ici un facteur corollaire.

Age et habileté mentale

En terminant ce long chapitre sur la différence entre le jugement moral général et le jugement moral sexuel, nous voulons ajouter une distribution des sujets selon à la fois l'âge et l'habileté mentale. Les 80 sujets âgés de moins de 16 ans seront divisés selon un HAME faible (103 et moins) ou un HAME fort (104 et plus). On divisera de la même façon les 94 sujets âgés de 16 ans ou plus.

L'analyse des tableaux 32 et 33 permet de tirer les constatations suivantes. Autant chez les sujets plus jeunes que chez les sujets plus vieux, l'HAME est un réel facteur de différence dans les scores obtenus; en effet, au M.M.S. général et au M.M.S. sexuel, il y a une différence fortement significative entre les sujets à HAME faible et ceux à HAME fort. Cette différence tend cependant à être moins forte pour les sujets âgés de 16 ans ou plus. Il se peut que cette moins forte différence chez les sujets de 16 ans ou plus soit le fait de l'accession à un stade plus élevé. En effet, avant 16 ans, les sujets de notre expérience affichent des jugements qui se situent, en moyenne au stade 3, tandis que les jugements émis par les sujets de 16 ans ou plus tendent à se situer plutôt aux stades 3 et 4.

On peut aussi suggérer que les liens entre l'intelligence mesurée et le jugement moral soient plus forts lorsque l'individu est jeune, et qu'ils

Tableau 32

M.M.S. général et M.M.S. sexuel, pour les sujets plus jeunes (moins de 16 ans) divisés selon le HAME, aux entrevues de 1973 (TEST) et de 1974 (RE-TEST)

Entrevues de 1973 (TEST)

	M.M.S. général	M.M.S. sexuel	Corrélation	T-TEST	Sign. α
HAME faible N = 33	252	235	.788	1.89	.068
HAME fort N = 47	323	318	.759	0.63	.533
T-TEST	4.22	4.33			
Sign. (α)	.001*	.001*			

Entrevues de 1974 (RE-TEST)

	M.M.S. général	M.M.S. sexuel	Corrélation	T-TEST	Sign. α
HAME faible N = 33	267(+15)[1]	257(+22)	.912	1.83	.077
HAME fort N = 47	331(+8)	335(+17)	.864	0.61	.544
T-TEST	4.02	4.23			
Sign. (α)	.001*	.001*			

* $\alpha < .001$.

1) Ecart entre le TEST et le RE-TEST.

Tableau 33

M.M.S. général et M.M.S. sexuel, pour les sujets plus vieux (16 ans ou plus) divisés selon le HAME, aux entrevues de 1973 (TEST) et de 1974 (RE-TEST)

Entrevues de 1973 (TEST)

	M.M.S. général	M.M.S. sexuel	Corrélation	T-TEST	Sign. α
HAME faible N = 50	319	324	.769	0.75	.456
HAME fort N = 44	359	355	.617	0.56	.581
T-TEST	2.99	2.08			
Sign. (α)	.004	.040			

Entrevues de 1974 (RE-TEST)

	M.M.S. général	M.M.S. sexuel	Corrélation	T-TEST	Sign. α
HAME faible N = 50	333(+14)[1]	339(+15)	.884	1.31	.195
HAME fort N = 44	363(+4)	367(+12)	.852	0.79	.436
T-TEST	2.26	1.85			
Sign. (α)	.026	.067			

1) Ecart entre le TEST et le RE-TEST.

tendent à diminuer avec l'âge. Notre recherche ne nous permet malheureusement pas de préciser laquelle de ces deux explications est la meilleure. Il faudra attendre les résultats d'études longitudinales pour être mieux fixés sur cette question.

Quant à l'écart entre le jugement moral général et le jugement moral sexuel, on remarque qu'il n'est pas facilement généralisable. En effet, le découpage de notre échantillon par âge et par HAME permet de déceler une différence voisine de la signification statistique entre le M.M.S. général et le M.M.S. sexuel chez les sujets de moins de 16 ans à HAME faible ($t = 1.89$, df 32, $\alpha = .068$). Cette différence demeure sensiblement la même lors des entrevues de 1974 ($t = 1.83$, df 32, $\alpha = .077$). Une analyse stade par stade a permis de préciser que ce sont surtout les sujets de stade 1 et 2 qui sont ici les responsables de cette différence si marquée. En effet, les 17 sujets âgés de moins de 16 ans, ayant un HAME inférieur à 104 et dont le stade majeur général est 1 ou 2, obtiennent un M.M.S. général de 190 et un M.M.S. sexuel de 172 ($t = 2.22$, df 16, $\alpha = .041$). Dans ce groupe, les autres sujets dont le stade majeur général est 3 ou 4 présentent un M.M.S. général inférieur au M.M.S. sexuel, mais alors la différence est très loin d'être significative.

Il ne semble pas cependant qu'il faille relier trop vite le fait d'afficher un jugement moral sexuel inférieur au jugement moral général avec la faiblesse relative de l'habileté mentale. Les résultats présentés au tableau 33 indiquent que parmi les sujets plus vieux (16 ans ou plus), les 50 individus à HAME plus faible obtiennent un M.M.S. sexuel qui est SUPERIEUR au M.M.S. général. Cette différence est certes légère et est loin d'être

statistiquement significative ($t = 0.75$, df 49, $\alpha = .456$). Cependant, cette avance du M.M.S. sexuel sur le M.M.S. général, pour ce regroupement particulier de sujets, semble indiquer un rapport complexe entre l'âge, le stade atteint et l'habileté mentale. Nos résultats ne permettent pas d'approfondir les relations causales entre ces variables. L'analyse stade par stade de ces 50 sujets permet pourtant d'affirmer que ce sont surtout les 10 sujets de stade 2 qui présentent le plus un M.M.S. sexuel supérieur au M.M.S. général (général: 227; sexuel: 242); les 18 sujets de stade 3 et les 16 sujets de stade 4 présentent un M.M.S. sexuel qui dépasse moins leur M.M.S. général, l'écart étant alors, respectivement, de 7 et de 4[1].

La particularité de ce groupe de 50 sujets se discerne encore mieux lorsqu'on analyse le pourcentage d'usage qu'ensemble, ils font de chaque stade. On notera, au tableau 34, que ces sujets plus vieux et à HAME plus faible utilisent plutôt des arguments de stade 4 pour solutionner les dilemmes sexuels qu'ils ne le font pour résoudre les dilemmes généraux. On remarque une disposition identique, mais moins marquée, chez les 44 sujets du même âge mais à HAME plus fort. Nous ne croyons pas qu'il s'agisse ici d'un effet particulier lié à l'âge chronologique. Comme nous l'avons dit déjà[2], l'âge chronologique nous semble un facteur concommittant et non causal. On peut suggérer ici qu'un individu de 16 ans ou plus, aux prises avec des décisions importantes dans le

---

1. Chez les autres sujets, de stade 5 ou de stade diffus, le M.M.S. général est supérieur au M.M.S. sexuel.

2. Page 37.

Tableau 34

Pourcentage d'usage de chaque stade, pour les sujets plus jeunes et les sujets plus vieux, divisés selon le HAME, aux dilemmes généraux et sexuels lors des entrevues de 1973 (TEST) et de 1974 (RE-TEST)

Entrevues de 1973 (TEST)

	Stade 1	2	3	4	5	6
Moins de 16 ans						
- HAME faible (N = 33)						
. dilemmes généraux	13.1	41.9	33.4	11.5	0.1	0.0
. dilemmes sexuels	20.3	50.0	18.5	11.2	0.0	0.0
- HAME fort (N = 47)						
. dilemmes généraux	2.1	20.4	44.3	28.1	5.1	0.0
. dilemmes sexuels	2.4	24.3	39.9	26.4	7.0	0.0
16 ans et plus						
- HAME faible (N = 50)						
. dilemmes généraux	0.4	28.0	34.1	30.0	7.4	0.1
. dilemmes sexuels	1.9	27.5	26.4	38.6	5.6	0.1
- HAME fort (N = 44)						
. dilemmes généraux	0.0	7.0	36.6	42.7	12.4	1.3
. dilemmes sexuels	0.1	13.6	28.1	46.2	11.9	0.1

Entrevues de 1974 (RE-TEST)

	Stade 1	2	3	4	5	6
Moins de 16 ans						
- HAME faible (N = 33)						
. dilemmes généraux	6.8	32.7	48.3	12.2	0.0	0.0
. dilemmes sexuels	9.6	45.2	35.9	9.3	0.0	0.0
- HAME fort (N = 47)						
. dilemmes généraux	1.9	7.2	60.0	28.1	2.5	0.3
. dilemmes sexuels	1.8	10.0	49.4	32.2	6.6	0.0
16 ans et plus						
- HAME faible (N = 50)						
. dilemmes généraux	0.6	11.2	50.5	32.8	4.9	0.0
. dilemmes sexuels	1.1	15.4	41.2	36.4	5.6	0.3
- HAME fort (N = 44)						
. dilemmes généraux	0.4	2.4	47.4	38.6	11.3	0.3
. dilemmes sexuels	0.0	5.8	41.2	38.7	14.1	0.2

1) On retrouvera, en annexe G, les diverses représentations graphiques de ces pourcentages (graphiques G13 à G20).

domaine de la sexualité (orientation sexuelle à définir, relations sexuelles précoces, capacité légale du mariage, etc.) aura peut-être tendance à moins vouloir faire reposer ses décisions sur les aspects affectifs propres au stade 3; il cherchera à s'intégrer dans une société établie, à en défendre l'existence et partant les valeurs sexuelles qu'elle véhicule, pour pouvoir ainsi, sur une base temporaire du moins, faire siens les choix sexuels un peu "tout faits" que ce milieu lui offre. Cette aliénation voulue et temporaire, il la cherchera si son acuité mentale lui permet moins d'analyser et de questionner la pertinence des stéréotypes sexuels du milieu. On peut croire que lorsqu'il aura senti le relativisme axiologique des sociétés et des cultures (stade 4½), il pourra, lentement, accéder à un jugement moral sexuel qui touche le niveau d'une morale post-conventionnelle (stades 5 et 6).

Mais, comment expliquer alors que dans les questions non sexuelles, il ne choisit pas le même processus? On peut suggérer ici deux réponses: soit qu'il l'ait reçu antérieurement, soit que le domaine non sexuel, moins lourd d'une tradition, de choix stéréotypés, permet plus des décisions idiosyncratiques.

Nous ne voudrions pas ici élaborer plus longuement ces essais d'explication. Nous croyons que seule une recherche de relance (follow-up) peut fournir ici une réponse plus objective et empirique.

L'analyse que nous venons d'effectuer permet d'apporter certaines confirmations à la théorie du jugement moral et d'y ajouter ainsi quelques précisions. D'une part, nous avons vu que le jugement moral en matière sexuelle ne diffère guère du jugement moral en matière générale. Cependant, il s'agit là d'une affirmation qui porte sur l'ensemble des stades. Les individus qui sont de stade 4 et 5 semblent toujours afficher un retard significatif dans le développement de leur jugement moral sexuel, relativement au développement de leur jugement moral général.

On doit aussi signaler qu'il existe une forte corrélation entre le J.M.G. et le J.M.S. ($r = .797$). C'est donc dire que l'un et l'autre se développent parallèlement. Cela ne se vérifie cependant pas pour les sujets de stade 4 pour qui on retrouve une corrélation plutôt faible ($r = .155$). Cette concordance plutôt faible chez ces sujets, entre le J.M.G. et le J.M.S., et l'écart significatif qu'ils présentent entre les deux types de jugement moral, peut suggérer que c'est à ce moment qu'une éducation sexuelle serait essentielle, si l'on souhaite que chaque individu vive en harmonie interne. Il peut cependant s'agir alors d'un phénomène qui est le résultat visible d'un fossé qui a pu commencer à s'élargir antérieurement. On ne doit pas dès lors chercher à restreindre l'éducation sexuelle à ce seul moment du développement, même si c'est à cette phase du développement que l'incohérence entre le J.M.G. et le J.M.S. peut être la plus lourde à porter par les adolescents.

Ce n'est qu'en tenant compte du stade atteint qu'il nous semble juste de parler de différence entre les adolescents et les adolescentes. En effet, il semble que les filles tendent à s'attarder plus longtemps au stade 3;

partant, elles n'affichent guère de différence entre leur J.M.G. et leur J.M.S., puisqu'à ce stade, il est somme toute, facile de juger des situations sexuelles comme des situations générales. Les garçons, cependant, légèrement plus développés que les filles sur le plan général, et ainsi atteignant le stade 4 plus tôt, ont de la difficulté à résoudre les problèmes sexuels avec des arguments de stade 4. Ainsi, ils affichent une différence significative entre leur J.M.G. et leur J.M.S., le jugement moral en matière sexuelle se développant significativement moins vite.

Cette difficulté d'harmonie interne entre le J.M.G. et le J.M.S. semble atteindre son sommet, chez les garçons, au stade 4, puisqu'alors la corrélation entre les deux types de jugement moral est quasi inexistante ($r = -.078$); chez les filles, la dissonance entre le J.M.G. et le J.M.S. apparaît, semble-t-il, plutôt au stade 3, car alors la corrélation est à son plus faible ($r = .167$).

Que les différences entre les garçons et les filles relèvent d'origine culturelle ou "naturelle", cela dépasse notre propos. Nous croyons cependant qu'entre les sexes existe un cheminement différent dans le même processus de développement du jugement moral. Cette différence de cheminement permet peut-être d'expliquer les résultats contradictoires des recherches qui ont voulu comparer le niveau de développement du jugement moral des filles et des garçons. Il nous semble que c'est à certains stades -donc à des instants particuliers du développement- que peuvent apparaître des différences entre les sexes. Les études de Fodor (1970), de Weisbroth (1970), de Gilligan et al. (1971) et de Speicher (1973) auraient eu avantage à comparer les sexes, via

une analyse stade par stade, et non pas à considérer globalement les garçons et les filles. On aurait alors pu éviter cette apparente contradiction dans les résultats.

Notre étude confirme le lien déjà démontré entre le développement du jugement moral et l'acuité mentale. Une habileté mentale plus forte entraînera un développement plus rapide et plus prononcé du jugement moral. On notera cependant que l'habileté mentale ne permet pas d'expliquer une différence entre le jugement moral général et le jugement moral sexuel. Il semble pourtant que couplée à d'autres variables, l'habileté mentale peut être un facteur de différence entre le J.M.G. et le J.M.S.; c'est surtout avec l'âge chronologique que l'acuité mentale semble favoriser des différences, encore que cela ne se vérifie qu'à certains stades, surtout au stade 4. On pourrait ici parler à nouveau des cheminements diversifiés à l'intérieur d'un même processus développemental, encore qu'il nous semble prématuré d'en établir les coordonnées exactes.

Enfin, le développement du jugement moral s'effectue en relation avec l'âge chronologique, les sujets plus jeunes ayant un développement moins prononcé que les sujets plus vieux. Cependant, autant chez les plus jeunes que chez les plus vieux, on ne retrouve pas de différence significative entre le J.M.G. et le J.M.S. C'est donc dire que l'écart du jugement moral sexuel sur le jugement moral général ne se résoud pas à une simple question d'âge. Cependant, on a vu que couplée avec une habileté mentale plus faible, il existe alors une convergence de facteurs qui brise la cohérence entre le J.M.G. et le J.M.S. Avant 16 ans, pour les sujets à HAME faible, le jugement

moral sexuel retarde significativement sur le jugement moral général; après 16 ans, pour les sujets dont le NAME est plus fort, le J.M.S. précède le J.M.G. Nous avons déjà suggéré, pour ce phénomène, certains éléments d'explication sur lesquels nous ne reviendrons pas ici.

En bref, notre recherche confirme les résultats d'études antérieures sur la question de séquentialité des stades et sur les liens entre le développement moral et l'acuité mentale. Nos résultats semblent en outre indiquer l'existence de cheminements particuliers aux garçons et aux filles à l'intérieur d'un même processus de développement du jugement moral. Notre étude permet aussi de mieux comprendre que le jugement moral général et le jugement moral sexuel peuvent s'écarter non pas de façon uniforme, mais en fonction surtout du niveau du développement déjà réalisé, le stade 4 semblant le lieu privilégié de cette inconsistance entre les deux types de développement.

EFFET DE L'INTERVENTION EN +1 STADE

Dans cette section, nous présenterons les résultats des 100 sujets expérimentaux, comparés aux 74 sujets témoins. Rappelons que durant les huit mois de l'expérience, le groupe des sujets expérimentaux a reçu, en moyenne[1], 30.5 heures d'intervention spécifique à notre recherche, dont 23.69 heures selon la technique du +1 stade.

Nous avons déjà signalé les caractéristiques générales de ces deux groupes de sujets[2]; qu'il suffise ici de mentionner, cependant, que le groupe expérimental présentait un score moyen d'habileté mentale (105.09) significativement plus élevé que celui du groupe des sujets témoins (100.37)[3]; l'âge et le sexe se distribuaient normalement dans les deux groupes.

Comme nous l'avons indiqué antérieurement, le score de Maturité Morale (M.M.S.) a l'avantage de fournir un score pour chaque sujet, permettant ainsi des comparaisons établies sur les scores moyens. Cependant, il s'agit là d'un lit de Procuste qui empêche de prendre en considération des différences particulières à chaque stade du développement moral. C'est pour pallier à cette faiblesse du M.M.S. que nous présenterons en plus de cette mesure, les

---

1) Il s'agit ici d'une moyenne puisque les groupes de sujets expérimentaux ont pas tous été soumis à une intervention de même durée.

2) Voir pages 13-15.

3) ($t = 2.10$, df 172, $P < .05$).

pourcentages d'usage de chaque stade, les pourcentages de changement, ainsi que l'évolution dans les stades "typologiques"[1].

Analyse pour l'ensemble des sujets

Nous voudrions d'abord comparer les 100 sujets expérimentaux et les 74 sujets témoins quant à leur score de Maturité Morale (M.M.S.). Les résultats présentés au tableau 35 permettent plusieurs remarques. On constate d'abord que ni les 100 sujets expérimentaux, ni les 74 sujets témoins ne présentent de différence statistiquement significative entre le M.M.S. général et le M.M.S. sexuel. Cela est vrai autant lors des entrevues de novembre 1973 (TEST) que pour celles de mai 1974 (RE-TEST). Le tableau 35 permet cependant de constater une plus forte augmentation de la valeur des M.M.S. général et sexuel chez les sujets expérimentaux que chez les sujets témoins; et c'est dans le domaine du jugement moral sexuel que l'augmentation a été la plus forte. Certes, le gain de l'ensemble des sujets expérimentaux n'est pas significativement plus élevé que celui des sujets témoins. En effet, le gain des sujets témoins est de +4 au M.M.S. général et celui des sujets expérimentaux est de +14 ($t = 1.13$, $\alpha = .256$); au M.M.S. sexuel, le gain réalisé par les sujets expérimentaux est de +19 et celui des sujets témoins de +12 ($t = 0.81$, $\alpha = .422$). Le gain du M.M.S. sexuel n'est pas non plus significativement différent du gain du M.M.S. général, autant chez les sujets

---

1) Rappelons que le stade typologique consiste à attribuer à un sujet un stade principal (stade majeur) accompagné parfois d'un stade secondaire (stade mineur). Le stade modal est celui dont le sujet fait le plus usage et est équivalent au stade majeur, sauf pour les sujets dits "DIFFUS" qui eux, n'ont pas de stade majeur.

Tableau 35

M.M.S. général et M.M.S. sexuel au TEST et au RE-TEST
pour les sujets expérimentaux et les sujets témoins

Entrevues de novembre 1973 (TEST)

	M.M.S. général	M.M.S. sexuel	Corrélation	T-TEST	Sign. α
Sujets expérimentaux N = 100	325	326	.847	0.03	
Sujets témoins N = 74	307	297	.722	1.42	.160
T-TEST	1.58	2.19			
Sign. (α)	.117	.030			

Entrevues de mai 1974 (RE-TEST)

	M.M.S. général	M.M.S. sexuel	Corrélation	T-TEST	Sign. α
Sujets expérimentaux N = 100	339(+14)[1]	345(+19)	.906	1.42	.159
Sujets témoins N = 74	311(+4)	309(+12)	.878	0.55	
T-TEST	2.57(1.13)	2.82(0.81)			
Sign. (α)	.011(.256)	.005(.422)			

1) Ecart entre TEST et RE-TEST.

expérimentaux que chez les sujets témoins. A première vue, il peut sembler que la trentaine d'heures d'intervention n'a eu que très peu d'effet. Une analyse plus détaillée indiquera plus loin des effets spécifiques chez certaines catégories de sujets.

L'analyse comparative des pourcentages d'usage de chaque stade, peut, elle aussi, suggérer qu'il n'y a guère eu de progrès propres aux sujets expérimentaux soumis à l'intervention structurée. Aux tableaux 36 et 37, on constate autant chez les sujets expérimentaux que chez les sujets témoins, une diminution, en huit mois, de près de 10% dans l'usage d'arguments de stade 2. Cette diminution est aussi forte pour les dilemmes sexuels que pour les dilemmes généraux. On remarque aussi une augmentation sensible de l'usage d'arguments du stade 3.

C'est dans l'usage du stade 4 que semble se situer la différence entre les sujets expérimentaux et les sujets témoins. Les sujets témoins, aux dilemmes sexuels, augmentent de 4.5% l'usage qu'ils font des arguments du stade 4, tandis que les sujets expérimentaux diminuent de 7.3% le recours aux arguments de ce stade. D'un autre côté, pour les dilemmes sexuels, les sujets expérimentaux augmentent de 3.2% leur usage des arguments du stade 5, tandis que chez les sujets témoins, l'usage de ce stade diminue de 2.2%. Certes, les changements au niveau des pourcentages d'usage ne renseignent pas sur le processus de changement. Chez un sujet de stade majeur 2, une augmentation dans l'usage du stade 3 est un progrès, tandis que chez un autre sujet dont le stade majeur est 4, une augmentation dans l'usage du stade 3 constitue une régression. Pour contourner cette difficulté, nous présentons, au tableau 38, le

Tableau 36

Pourcentages d'usage d'arguments de chaque stade pour les sujets expérimentaux aux entrevues de novembre 1973 (TEST) et aux entrevues de mai 1974 (RE-TEST)[1]

	STADE 1	2	3	4	5	6
Novembre 1973						
Dilemmes généraux	1.2	20.4	36.0	31.6	10.1	0.7
Dilemmes sexuels	3.0	23.7	26.9	36.5	9.8	0.1
Mai 1974						
Dilemmes généraux	1.0	9.1	48.2	32.0	9.4	0.3
Dilemmes sexuels	1.1	13.5	42.9	29.2	13.0	0.3
Changement 1974-1973						
Dilemmes généraux	-0.2	-11.3	+12.2	+0.4	-0.7	-0.4
Dilemmes sexuels	-1.9	-10.2	+16.0	-7.3	+3.2	+0.2

1) On trouvera, en annexe G, les graphiques G21 à G28 qui illustrent ces pourcentages d'usage de chaque stade, en comparant les sujets expérimentaux aux sujets témoins.

Tableau 37

Pourcentages d'usage d'arguments de chaque stade pour les sujets témoins aux entrevues de novembre 1973 (TEST) et aux entrevues de mai 1974 (RE-TEST)

	STADE					
	1	2	3	4	5	6
Novembre 1973						
Dilemmes généraux	3.4	22.6	37.8	31.8	4.4	0.0
Dilemmes sexuels	4.8	28.3	30.6	33.0	3.3	0.0
Mai 1974						
Dilemmes généraux	2.0	11.5	54.8	30.2	1.5	0.0
Dilemmes sexuels	3.1	17.3	41.0	37.5	1.1	0.0
Changement 1974-1973						
Dilemmes généraux	-1.4	-11.1	+17.0	-1.6	-2.9	0.0
Dilemmes sexuels	-1.7	-11.0	+10.4	+4.5	-2.2	0.0

Tableau 38

Changement dans les pourcentages d'usage des stades, pour les sujets expérimentaux et les sujets témoins, selon le stade modal[1] de chaque individu, en novembre 1973.

	Stade relatif au stade modal[2]				
			stade modal		
	-2	-1	0	+1	+2
Sujets expérimentaux N = 100					
Dilemmes généraux	-0.94	+6.03	-20.01	+11.79	+3.13
Dilemmes sexuels	-1.36	+4.82	-20.66	+13.58	+3.62
Sujets témoins N = 74					
Dilemmes généraux	+2.21	+5.67	-19.59	+9.18	+2.53
Dilemmes sexuels	+0.13	+3.11	-14.04	+6.20	+4.59

1) Le stade modal est celui dont le pourcentage d'usage est le plus élevé.

2) Les variations de +3 stade ou de -3 stade étant fort minimes, nous les avons ignorées. Un signe négatif indique une diminution du pourcentage d'usage au RE-TEST par rapport au pourcentage présenté au TEST en novembre 1973.

pourcentage moyen de changement selon le stade modal de chaque individu. Précisons, pour la bonne compréhension de ce tableau, que nous avons attribué la catégorie zéro au stade modal de chaque individu, la catégorie -1 au stade immédiatement inférieur, la catégorie +1 au stade immédiatement supérieur, et ainsi de suite. Après avoir établi les variations pour chaque sujet, nous avons établi, pour chaque catégorie, le changement moyen. Les chiffres

positifs indiquent des augmentations et les signes négatifs font état de diminutions dans l'usage en 1974 par rapport à l'usage constaté en novembre 1973.

En général, on note, lors du re-test, autant chez les sujets expérimentaux que chez les sujets témoins une nette diminution dans l'usage du stade modal de novembre 1973. On constate aussi que les sujets expérimentaux augmentent plus que les sujets témoins, l'usage des stades immédiatement supérieurs à leur stade modal. Pour les dilemmes généraux, les sujets expérimentaux augmentent de 14.92% leur usage des stades +1 et +2, tandis que chez les sujets témoins, cette augmentation d'usage ne totalise que 11.71%. La différence est plus marquée pour les dilemmes sexuels; ici, les sujets expérimentaux augmentent leur usage des stades +1 et +2 de 17.20%, tandis que chez les sujets témoins, l'augmentation d'usage de ces stades ne totalise que 10.79%. On aura senti ici l'influence de l'intervention d'éducation sexuelle qui a permis aux sujets expérimentaux d'utiliser plus que chez les sujets témoins, des arguments de stade supérieur à leur stade modal de 1973 pour solutionner en 1974 les dilemmes généraux et sexuels. Ce progrès est plus fort pour les situations à composantes sexuelles, ce qui permet de comprendre que l'intervention d'éducation sexuelle aide principalement le développement du jugement moral sexuel, tout en favorisant, mais à un moindre degré, le développement du jugement moral général.

Il y a cependant une ombre au tableau. En effet, les sujets expérimentaux comme les sujets témoins, ne se dirigent pas exclusivement vers l'usage d'arguments de stades immédiatements supérieurs; ils font aussi plus appel à des arguments de stades inférieurs. Cela contraste avec l'étude de Blatt et

Kohlberg (1975) dans laquelle les sujets augmentent l'usage du stade immédiatement supérieur et diminuent celui du stade immédiatement inférieur. On doit cependant noter que les sujets de Blatt et Kohlberg (étude 1) avaient au départ un stade modal très voisin du stade 2 tandis que les sujets de notre recherche se situent plutôt aux stades 3 et 4.

On peut suggérer comme explication que le passage du stade 2 au stade 3 est plus facile que celui du stade 3 au stade 4. Cela se comprend bien dans le domaine du jugement moral en matière sexuelle. Depuis quelques décennies, l'évolution rapide des moeurs sexuelles permet difficilement l'identification claire et nette d'une conception sociale de la morale sexuelle. Alors qu'hier, il était relativement facile de dégager le contenu de la morale sexuelle que l'ensemble d'une société souhaitait que ses membres adoptent, l'évolution rapide des moeurs sexuelles a fait qu'aujourd'hui, il n'y a plus une morale sexuelle "officielle", mais la recherche d'une nouvelle éthique morale. L'individu qui de nos jours se développe vers le stade 4, reçoit, de son milieu social, des messages contradictoires. A peine hier, il entendait dire que l'avortement était un mal social; aujourd'hui, certains porte-parole de cette même société affirment que l'interruption de grossesse peut faire partie d'une morale sexuelle nouvelle, et que ce geste, hier considéré comme antisocial, tombe aujourd'hui presque dans le convenable. Cette situation, semblable à la confusion propre aux interrègnes[1], rend très difficile la solution de problèmes sexuels à l'aide d'arguments de stade 4.

---

1) Nous utilisons ce mot sans vouloir suggérer l'émergence prochaine d'une nouvelle morale sexuelle "officielle"; s'il s'agit d'un véritable interrègne, une nouvelle morale sexuelle naîtra; il se peut cependant que la sexualité ait acquis un caractère idiosyncratique tel, que la morale "sociale" en ce domaine, ne soit plus gouvernée par des raisons d'Etat.

Cette proposition nous semble soutenue aussi par le fait que les changements que nous avons observés, ont été plus importants aux stades inférieurs qu'aux stades supérieurs. En effet, pour l'ensemble des 174 sujets, on constate une corrélation négative (r = -.432) entre le M.M.S. général de 1973 et l'ampleur du changement de ce M.M.S. survenu durant les 8 mois de l'expérience. La corrélation est aussi négative (r = -.366) entre le M.M.S. sexuel de 1973 et l'ampleur du changement du M.M.S. sexuel. On retrouve cependant ici une indication qui peut montrer l'effet bénéfique de l'intervention structurée. En effet, ce rapport négatif entre le stade de départ et le changement, se vérifie moins chez les sujets expérimentaux que chez les sujets témoins. Chez les sujets expérimentaux, la corrélation entre le changement et le M.M.S. général de 1973 est de -.376, tandis que pour les sujets témoins, elle est de -.550; au M.M.S. sexuel, la corrélation entre changement et score de départ est de -.323 pour les sujets expérimentaux, et de -.465 pour les sujets témoins.

Comme l'indiquent ces corrélations, les stades inférieurs ont plus de facilité à progresser; de plus, l'intervention structurée peut aider les stades supérieurs à progresser plus qu'ils ne le feraient sans aide.

Analyse stade par stade

Une analyse stade par stade nous semble nécessaire pour bien situer l'effet de l'intervention d'éducation sexuelle structurée selon la technique du +1 stade. En effet, il nous semble que les changements survenus chez les individus qui, en novembre 1973, étaient de stade 2, diffèrent de ceux réalisés

par les sujets de stade 4. Nous diviserons donc les sujets expérimentaux et témoins selon leur stade majeur obtenu pour les dilemmes généraux; on retrouvera, au tableau 39, distribués par stade, les nombres respectifs de sujets expérimentaux et témoins pour les entrevues de novembre 1973 (TEST) et celles de mai 1974 (RE-TEST).

Tableau 39

Distribution des sujets expérimentaux et des sujets témoins, selon le stade majeur général, lors des entrevues de 1973 (TEST) et de celles de mai 1974 (RE-TEST)

Entrevues de novembre 1973

	Stade majeur général					
	1	2	3	4	5	Diffus[1]
Sujets expérimentaux	2	16	36	23	9	14
Sujets témoins	4	12	26	22	3	7

Entrevues de mai 1974

	Stade majeur général					
	1	2	3	4	5	Diffus
Sujets expérimentaux	2	7	49	29	11	2
Sujets témoins	3	9	44	16	0	2

1) N'ayant pas 50% ou plus d'usage d'un stade en particulier, ces sujets ont été classés dans la catégorie des DIFFUS.

Telle que présentée au tableau 39, la distribution des sujets, regroupés selon leur stade majeur aux dilemmes généraux, indique que les sujets expérimentaux ont eu tendance à passer du stade 2 vers le stade 3, et du stade 3 vers le stade 4. Ce progrès est plus marqué que celui des sujets témoins qui ont certes passé du stade 2 vers le stade 3, mais il semble qu'il y a eu chez eux une forte régression des stades 4 et 5 vers le stade 3.

Il s'agit ici de rapports de fréquence, et il est difficile, à l'aide de ces chiffres de réellement tenir compte des progrès ou régressions individuels. Nous verrons mieux plus loin les variations individuelles.

Nous avons déjà parlé d'un mouvement à deux dimensions, dont un premier aspect consiste en une progression vers le stade supérieur, et dont le deuxième aspect s'interprète en une plus grande consistence dans un stade particulier. Nous voulons d'abord ici parler d'une qualité particulière du deuxième aspect de ce mouvement: la plus grande cohérence entre le J.M.G. et le J.M.S. après les heures d'éducation sexuelle.

Au tableau 40, on remarque qu'en novembre 1973, 40% des sujets expérimentaux présentent pour le J.M.S. le même stade que pour le J.M.G.; même stade majeur et même stade mineur. En mai 1974 (tableau 41), ce pourcentage s'élève de 20% pour atteindre 60% des sujets expérimentaux. On retrouve certes ce même mouvement chez les sujets témoins (tableaux 42 et 43). Seule une analyse stade par stade peut faire état de la différente évolution des deux groupes.

Tableau 40

Différence entre le J.M.G. et le J.M.S., à l'entrevue de novembre 1973 (TEST), pour les 100 sujets expérimentaux

	Ecart du J.M.S. sur le J.M.G.										
J.M.G. Stade majeur au TEST	-2	-1	-M	0	+M	+1	+2	M.M.S.[2]	Cor.[3]	T-TEST[4]	Sign. α
Stades 1 et 2 N = 18		1	5	8		4		G 218 S 214	.608	0.32	.754
Stade 3 N = 36		8	3	8	6	11		G 309 S 317	.554	1.12	.269
Stade 4 N = 23	2	2	3	11	3	2		G 381 S 375	.105	0.53	.600
Stade 5 N = 9		1	1	7				G 480 S 471	.608	0.90	.396
TOTAL N = 86[1]	2	12	12	34	9	17	0				
POURCENTAGE	2%	14%	14%	40%	10%	20%	0%				

1) 14 sujets étaient de stade DIFFUS.

2) G: Moral Maturity Score en matière générale;
S: Moral Maturity Score en matière sexuelle.

3) Corrélation de Pearson entre le M.M.S. général et le M.M.S. sexuel.

4) T. de Student entre le M.M.S. général et le M.M.S. sexuel.

Tableau 41

Différence entre le J.M.G. et le J.M.S., à l'entrevue de mai 1974 (RE-TEST), pour les 100 sujets expérimentaux

	Ecart du J.M.S. sur le J.M.G.										
J.M.G. Stade majeur au RE-TEST	-2	-1	-M	0	+M	+1	+2	M.M.S.[2]	Cor.[3]	T-TEST[4]	Sign. α
Stades 1 et 2 N = 9				8		1		G 200 S 199	.923	0.07	.947
Stade 3 N = 49		3	5	29	3	8	1	G 308 S 312	.612	0.79	.436
Stade 4 N = 29	1	1		16	6	5		G 380 S 396	.693	2.07	.048
Stade 5 N = 11		1	4	6				G 489 S 481	.579	1.12	.288
TOTAL N = 98[1]	1	5	9	59	9	14	1				
POURCENTAGE	1%	5%	9%	60%	9%	15%	1%				

1) 2 sujets étaient de stade DIFFUS.

2) G: Moral Maturity Score en matière générale;
S: Moral Maturity Score en matière sexuelle.

3) Corrélation de Pearson entre le M.M.S. général et le M.M.S. sexuel.

4) T. de Student entre le M.M.S. général et le M.M.S. sexuel.

Tableau 42

Différence entre le J.M.G. et le J.M.S., à l'entrevue de novembre 1973 (TEST), pour les 74 sujets témoins

	Ecart du J.M.S. sur le J.M.G.										
J.M.G. Stade majeur au TEST	-2	-1	-M	0	+M	+1	+2	M.M.S.[2]	Cor.[3]	T-TEST[4]	Sign. α
Stades 1 et 2 N = 16		3	5	2	1	5		G 200 S 197	.662	0.27	.790
Stade 3 N = 26	1	4	4	6	3	6	2	G 304 S 306	.322	0.14	.892
Stade 4 N = 22	5	4	3	9	1			G 367 S 338	.032	2.19	.040
Stade 5 N = 3		1	1	1				G 478 S 431	1.000	2.49	.131
TOTAL N = 67[1]	6	12	13	18	5	11	2				
POURCENTAGE	9%	18%	19%	27%	8%	16%	3%				

1) 7 sujets étaient de stade DIFFUS.

2) G: Moral Maturity Score en matière générale;
S: Moral Macurity Score en matière sexuelle.

3) Corrélation de Pearscn entre le M.M.S. général et le M.M.S. sexuel.

4) T. de Student entre le M.M.S. général et le M.M.S. sexuel.

Tableau 43

Différence entre le J.M.G. et le J.M.S., à l'entrevue de mai 1974 (RE-TEST), pour les 74 sujets témoins

	Ecart du J.M.S. sur le J.M.G.										
J.M.G. Stade majeur au RE-TEST	-2	-1	-M	0	+M	+1	+2	M.M.S.[2]	Cor.[3]	T-TEST[4]	Sign. α
Stades 1 et 2 N = 12		2	1	6	1	2		G 199 S 187	.898	1.39	.193
Stade 3 N = 44		4	6	21	3	10		G 312 S 314	.495	0.32	.752
Stade 4 N = 16	2	2	3	8	1			G 381 S 372	.669	0.98	.347
Stade 5 N = 0											
TOTAL[1] N = 72	2	8	10	35	5	12	0				
POURCENTAGE	3%	11%	14%	49%	7%	17%	0%				

1) 2 sujets étaient de stade DIFFUS.

2) G: Moral Maturity Score en matière générale;
S: Moral Maturity Score en matière sexuelle.

3) Corrélation de Pearson entre le M.M.S. général et le M.M.S. sexuel.

4) T. de Student entre le M.M.S. général et le M.M.S. sexuel.

Avant d'aborder l'analyse des résultats présentés aux tableaux 40 à 43, nous voulons attirer l'attention sur le fait que les sujets ont été regroupés selon leur stade majeur général de 1973 lorsqu'il s'agit de présenter les résultats du TEST et qu'ensuite, pour les résultats du RE-TEST, les sujets ont été regroupés selon le stade majeur général des entrevues de mai 1974. Cela explique que le nombre de sujets varie d'un tableau à un autre. Cette situation nous a semblé préférable pour bien montrer l'évolution de l'écart entre le J.M.S. et le J.M.G. Cette façon de faire, cependant, ne permet pas de comparer l'évolution des scores de maturité morale (M.M.S.), puisque ceux que nous présentons sont établis sur des groupes de sujets différents. Pour ceux qui veulent, stade par stade, comparer l'évolution des M.M.S., nous avons présenté, en annexe G, aux tableaux G29 à G33, les différentes valeurs de ces scores, en divisant les sujets seulement selon le stade majeur général obtenu lors des entrevues de novembre 1973. Nous y renvoyons les lecteurs pour qui ces comparaisons peuvent s'avérer nécessaires. Qu'il suffise ici de noter les M.M.S. général et sexuel des sujets expérimentaux ont toujours augmenté plus[1] que ceux des sujets témoins.

Si l'on reprend stade par stade, on note que, des 18 sujets expérimentaux de stade majeur 1 et 2, en 1973, il n'en reste que 9 en 1974[2]. Huit de ces neuf sujets ne présentent plus d'écart entre le J.M.S. et le J.M.G. De plus, la corrélation entre le M.M.S. général et le M.M.S. sexuel a fortement

---

1) Ou moins diminué, comme c'est le cas pour le M.M.S. général des sujets de stade 4 et 5.

2) Il y avait, en 1973, deux sujets de stade 1, et en 1974, il y a encore deux sujets de stade 1; comme on le verra au tableau 44, il ne s'agit pas nécessairement des mêmes sujets.

augmenté passant de .608 à .923, ce qui signifie une plus grande consistance entre les deux formes de jugement moral. Chez les sujets témoins de stade 1 et 2, il y a eu un progrès vers le stade 3, mais l'écart entre le J.M.S. et le J.M.G. demeure encore assez marqué.

Quant aux sujets de stade 3, on assiste à un mouvement de cohérence entre le J.M.G. et le J.M.S., mouvement similaire chez les sujets expérimentaux et chez les sujets témoins; l'ampleur de ce rapprochement entre le J.M.S. et le J.M.G. est moins forte chez les sujets témoins.

En novembre 1973, les sujets expérimentaux de stade 4 présentent sensiblement la même dissonance entre leur J.M.G. et leur J.M.S. Pourtant, les choses ne se présentent plus de la même façon à l'occasion du RE-TEST, en mai 1974. En effet, les sujets expérimentaux qui sont de stade 4 en 1974, présentent un jugement moral sexuel qui est maintenant significativement plus élevé que leur jugement moral général ($t = 2.07$, df 28, $\alpha = .048$)[1]; on ne peut qu'attribuer à l'intervention d'éducation sexuelle ce progrès du jugement moral sexuel, puisque les sujets témoins de même stade, même s'ils ont légèrement progressé, gardent toujours une même dissonance entre leur J.M.S. et leur J.M.G.

---

1) Au tableau G30, en annexe G, on constatera l'évolution des 23 sujets expérimentaux qui étaient de stade 4 au début de l'expérience, comparativement aux 22 sujets témoins, eux aussi de stade 4 en 1973. Dans leur M.M.S. général, ces 23 sujets expérimentaux diminuent de 13, tandis que les 22 sujets témoins diminuent de 25; quant au M.M.S. sexuel, celui de ces 23 sujets expérimentaux augmente de 14 et celui des sujets témoins augmente de 7. Ces variations font qu'en 1974, le M.M.S. sexuel de ces 23 sujets expérimentaux est significativement supérieur à leur M.M.S. général ($t = 2.39$, df 22, $\alpha = .026$).

On doit en plus noter que dans les deux groupes, la corrélation entre le M.M.S. général et le M.M.S. sexuel a très fortement augmenté, ce qui nous semble un indicateur d'une plus forte intégration de la sexualité, les questions à composantes sexuelles recevant, en gros, les mêmes types d'arguments que les problèmes non sexuels.

Il semble donc que l'un des effets de l'intervention d'éducation sexuelle structurée a été de réduire l'écart entre le jugement moral sexuel et le jugement moral général. Cet effet semble avoir été présent principalement, sinon exclusivement, chez les sujets de stade 4. On peut donc suggérer que, à ce moment du développement moral, si une aide n'est pas fournie à l'individu, un écart entre le J.M.S. et le J.M.G. pourra s'établir et, probablement aller s'agrandissant, pour en arriver à une situation de cloisonnement des questions sexuelles. Alors, la sexualité est considérée comme un univers à part, et les questions qu'elle suscite seront jugées différemment des autres questions non sexuelles. Nous ne voulons pas suggérer ici qu'il faille régler les questions sexuelles avec les mêmes solutions que les questions non sexuelles; nous croyons cependant qu'il est souhaitable que l'individu, en jugeant des questions sexuelles, utilise la même structure de jugement, le même stade, que pour les questions non sexuelles.

En bref, on a pu constater que, grâce à l'intervention structurée d'éducation sexuelle, le groupe expérimental a réussi plus que le groupe témoin, à diminuer, voire à faire disparaître, l'écart entre le jugement moral général et le jugement moral sexuel. C'est donc dire qu'une éducation sexuelle fondée sur la théorie du développement du jugement moral est susceptible de permettre à l'individu de ne pas situer la morale sexuelle dans un monde à part; ayant réussi à mieux intégrer sa sexualité, il portera sur les questions sexuelles un jugement d'aussi bonne qualité que celui qu'il établit sur des questions non sexuelles. Celui qui a déjà réalisé cette intégration pourra s'étonner de ce que nous voyions là un succès, car pour lui, l'intégration des deux formes des jugements va de soi. Cependant, nous avons souvent entendu des adolescents et des adultes qui, à bout d'arguments, affirment que les choses sexuelles se doivent d'être jugées différemment que les autres questions; c'est pourquoi nous jugeons comme profitable cette démarche d'éducation sexuelle, qui a justement permis aux questions sexuelles de recevoir des jugements fondés sur une argumentation de même niveau que celle employée pour juger des questions non sexuelles.

Notre recherche ne voulait pas, pourtant, se suffire de réduire l'écart entre le jugement moral général et le jugement moral sexuel. Nous voulons savoir si, en plus de cet effet, il était possible, de par une éducation sexuelle structurée, de faire progresser l'ensemble du jugement moral. Les résultats que nous avons présentés jusqu'à maintenant permettent mal de savoir s'il y a eu une accélération du développement du jugement moral attribuable à la seule intervention d'éducation sexuelle. Certes, l'analyse établie à l'aide du score de maturité morale (M.M.S.) indique ici peu de

changement. Cependant, ce score, nous l'avons dit, ne permet guère de rendre compte du processus complexe de changement d'un stade à l'autre. L'usage du stade modal[1] permet mieux de rendre compte de l'évolution suscitée par cette forme particulière d'éducation sexuelle.

On constatera, au tableau 44, que les sujets du groupe expérimental ont progressé plus que les sujets du groupe témoin. Avant d'analyser plus en détail ce tableau, nous croyons devoir fournir une brève explication de la structure de ce genre de tableau. On indique, à la verticale, le nombre de sujets selon chaque stade, tel que déterminé lors des entrevues de mai 1974 (RE-TEST). A l'horizontale, la distribution des sujets est présentée selon les résultats des entrevues de novembre 1973 (TEST). Ainsi, les sujets qui se situent dans la diagonale, ont le même stade modal aux deux entrevues. Les sujets qui se situent sous la diagonale ont présenté, lors des entrevues de mai 1974, un stade modal INFERIEUR à celui de 1973; enfin, les nombres qui sont au-dessus de la diagonale identifient les sujets qui ont présenté, au RE-TEST, un stade modal SUPERIEUR à celui du TEST. Par exemple, au tableau 44, dans la rangée 3, on retrouve les nombres 1, 25, 11, 2. Cette rangée traite des sujets qui étaient de stade 3 en novembre 1973 et présente leur stade modal en mai 1974. Un sujet a régressé au stade 2, 25 sujets sont demeurés au stade 3, onze sujets sont passés au stade 4 et enfin deux sujets ont progressé jusqu'au stade 5.

---

1) Le stade modal est celui dont le pourcentage d'usage est le plus élevé. La très grande majorité des sujets avaient au-dessus de 50% de leurs arguments situés à un stade déterminé. Nous avons d'ailleurs présenté antérieurement une évaluation de ces seuils d'usage.

Tableau 44

Evolution du stade modal, aux dilemmes généraux

Sujets expérimentaux (N = 100)

Novembre 1973 (TEST) \ Mai 1974 (RE-TEST)	Stade 1	2	3	4	5
1	1	1			
2	1	5	11	3	
3		1	25	11	2
4			14	12	3
5			1	3	6

R[1] = 20%; I = 49%; P = 31%

Sujets témoins (N = 74)

Novembre 1973 (TEST) \ Mai 1974 (RE-TEST)	Stade 1	2	3	4	5
1	2	1	1		
2	1	3	8	1	
3		3	22	4	1
4		2	11	11	
5			2	1	

R = 27%; I = 51%; P = 22%

1) R = Régression; I = Inchangé; P = Progression

Tableau 45

Evolution du stade modal, aux dilemmes sexuels

Sujets expérimentaux (N = 100)

Novembre 1973 (TEST) \ Mai 1974 (RE-TEST)	Stade 1	2	3	4	5
1	1	1			
2	1	7	15	5	
3		2	12	9	2
4		1	13	17	4
5					10

R^1 = 17%; I = 47%; P = 36%

Sujets témoins (N = 74)

Novembre 1973 (TEST) \ Mai 1974 (RE-TEST)	Stade 1	2	3	4	5
1	4	2			
2	1	8	6	4	
3			18	5	
4		1	8	13	
5			2	1	1

R = 18%; I = 59%; P = 23%

1) R = Régression; I = Inchangé; P = Progression

Dans un premier temps, on remarque que l'intervention d'éducation sexuelle structurée selon la technique du +1 stade a provoqué une accélération du développement du jugement moral. En effet, en matière non sexuelle, on note que 31% des sujets expérimentaux ont avancé d'au moins un stade, tandis que 22% des sujets témoins avançaient de la même façon sans avoir reçu l'intervention particulière à notre recherche. De plus, toujours en matière non sexuelle, 20% des sujets expérimentaux ont, au RE-TEST, un stade modal inférieur à celui de novembre 973, tandis que 27% des sujets témoins sont dans ce cas. Le groupe qui a été soumis à l'intervention d'éducation sexuelle présente donc, dans son jugement moral général, moins de régression et plus de progrès que le groupe de sujets témoins.

Analysé stade par stade, l'effet de l'intervention sur le stade modal général est plus fort chez les sujets qui sont, au départ, de stade 3 ou 4. En effet, qu'ils appartiennent au groupe expérimental ou au groupe témoin, les individus qui, au départ, sont de stade 2, progressent majoritairement vers le stade 3. Cependant, on remarque une différence marquée pour les sujets qui, au départ, étaient de stade 3. Chez le groupe témoin, 22 de ces sujets de stade 3, soit 73%, ne changent pas de stade; trois sujets (10%) régressent au stade 2 et 5 sujets (17%) avancent de 1 ou de 2 stades. Chez les sujets expérimentaux, 25 des 39 sujets originellement de stade 3, soit 64% ne changent pas de stade, un seul sujet régresse (3%), et 33% des sujets de cette catégorie avancent d'au moins un stade. L'intervention d'éducation sexuelle structurée a donc suscité un réel progrès des sujets de stade 3 qui y ont été soumis.

L'effet de cette forme d'éducation sexuelle peut être aussi remarqué chez les sujets qui, au départ, étaient de stade 4. Alors que près de 54% des sujets témoins de ce type régressent, et que le reste demeure au stade 4, il y a, chez les sujets expérimentaux, moins de sujets qui régressent (48%), presqu'autant qui demeurent au stade 4 et 10% qui accèdent au stade 5. L'intervention d'éducation sexuelle a donc ici empêché les régressions qui semblent plus fréquentes à ce stade.

Enfin, grâce à l'intervention d'éducation sexuelle structurée, la grande majorité des individus qui étaient, au départ, de stade 5 (67%) ont pu conserver ce stade; chez les sujets témoins, les individus de stade 5 en 1973 n'ont pas été soutenus dans leur stade; environnés par des personnes de stade inférieur au leur, ils ont été tirés en arrière, et se retrouvent au stade 3 ou 4 en mai 1974. Il est évident que le petit nombre d'élèves de stade 5 ne nous permet pas de généraliser leur processus de développement. Nos résultats suggèrent cependant que ceux qui devancent un groupe ont besoin d'être soutenus pour maintenir le développement plus avancé de leur jugement moral; laissés sans ce soutien et soumis à l'influence d'un groupe au jugement moral moins développé, ils auront tendance à régresser.

Ce phénomène de régression des élèves de stade 5 se comprend mieux si l'on considère qu'en novembre 1973, ils ont été placés, lors des classements du début de l'année scolaire, dans des groupes nouveaux. Le progrès qu'ils ont pu réaliser antérieurement n'a pu supporter la pression d'un groupe nouveau, au jugement moral moins avancé.

Au tableau 45, on peut constater l'évolution du stade modal pour les dilemmes sexuels. On y remarque d'abord que le nombre de régression est sensiblement le même pour le groupe expérimental (17%) et pour le groupe témoin (18%). Il y a cependant un plus grand nombre de sujets dans le groupe témoin (59%) qui n'ont pas changé de stade (ligne diagonale) que dans le groupe expérimental (47%). Conséquemment, on a observé plus de changements vers des stades modaux supérieurs chez les sujets soumis à l'intervention d'éducation sexuelle; plus du tiers (36%) des sujets expérimentaux ont progressé, tandis que moins du quart (23%) des sujets témoins avançaient d'un ou de deux stades. On touche du doigt, encore ici, l'effet de l'éducation sexuelle structurée selon la technique du +1 stade.

Une analyse stade par stade permet de constater que l'intervention d'éducation sexuelle a provoqué un progrès bien marqué chez les sujets qui, au départ, étaient de stade 2. En effet, pour cette catégorie d'individus, 71% des sujets expérimentaux avancent d'au moins un stade, tandis que seulement 53% des sujets témoins font de même. L'influence de l'intervention est aussi présente chez les sujets du stade 3 en novembre 1973; 44% des sujets expérimentaux progressent, tandis que seulement 22% des sujets témoins avancent au stade 4.

Chez les sujets qui, au départ, étaient de stade 4, on assiste à un fort phénomène de régression vers des stades inférieurs. Parmi les sujets expérimentaux de cette catégorie, 40% régressent, et 41% des sujets témoins du même type, font de même. Cependant, alors que les autres sujets témoins de ce groupe (59%) demeurent au stade 4, on enregistre un progrès vers le

stade 5 chez 11% des sujets expérimentaux qui étaient de stade 4 en novembre 1973.

On se rend compte ici de la difficulté de vivre le stade 4. Dans des conversations avec Lawrence Kohlberg, ce dernier a mentionné que le stade 4 pouvait être un stade "de passage". Il nous semble que nos résultats tendent à confirmer cette opinion. Parvenu au stade de la "loi et l'ordre", l'individu aurait de la difficulté à s'y maintenir, et cherchant à restructurer son jugement moral, il procéderait à un mouvement de va-et-vient entre le stade 3 et le stade 4; on peut supposer qu'il s'agit d'un "recul stratégique", permettant de sauver une harmonie interne dans les décisions morales. Nous croyons qu'après un certain temps, l'individu découvrant la possibilité d'une morale post-conventionnelle, franchira aisément le stade 4, pour accéder aux stades 5 et 6. Nous espérons, dans une étude de relance (follow-up) pouvoir démontrer que les sujets soutenus par une intervention d'éducation sexuelle structurée auront acquis alors les énergies voulues pour revenir au stade 4 et le dépasser.

Nous avons déjà signalé les difficultés théoriques de procéder à des jugements moraux en matière sexuelle dans une structure de stade 4. Nous ne reviendront pas ici sur cette question, mais nous croyons que ces difficultés peuvent, en partie du moins, expliquer les nombreuses régressions qu'ont subies les sujets qui, au début de l'expérience, étaient de stade 4.

Signalons aussi qu'il se peut qu'une personne de stade 4, soumise à une intervention qui exige constamment qu'elle explicite ses motifs de jugement et qu'elle en justifie la pertinence, n'ait pas toujours la force de

maintenir ses positions, et se rabatte, sur des arguments de stade 3, arguments peut-être moins avancés mais chez elle plus solides et plus sécurisants. Le stress d'une intervention systématique aura ainsi pu obliger des sujets à revenir à des arguments de stade antérieur. Nous croyons qu'il s'agit ici d'un repli imposé par les circonstances et que, une fois le stress de la constante justification enlevé, ces individus reviendront au stade 4; nous croyons aussi, comme le suggèrent les recherches de Sullivan et Beck (1974), que ces sujets auront acquis, de par cette laborieuse confrontation avec eux-mêmes, l'énergie requise pour dépasser la morale conventionnelle et, par un effet de tremplin, atteindre le niveau de la morale post-conventionnelle.

La comparaison des tableaux 44 et 45 peut être éclairante sur l'effet d'une intervention d'éducation sexuelle sur le jugement moral général. On aura noté que les sujets du groupe expérimental enregistrent plus de progression dans leur jugement moral sexuel que dans leur jugement moral général. Par ailleurs, dans le groupe témoin, on enregistre moins de régression lorsqu'il est question de problèmes sexuels que lorsqu'il s'agit de situations non sexuelles. Il nous semble utile ici de procéder à une analyse stade par stade pour mieux qualifier cet effet d'une intervention d'éducation sexuelle sur le développement du jugement moral général.

D'abord pour les sujets qui, au départ, étaient de stade 2. L'intervention d'éducation sexuelle a provoqué ici un progrès aussi marqué dans le jugement moral général que dans le jugement moral sexuel; 77% des sujets de stade 2 du groupe expérimental progressent dans leur J.M.G., et 71% progressent dans leur J.M.S. Dans le groupe témoin, les sujets qui, au départ,

étaient de stade 2, il y a moins de sujets qui progressent dans leur J.M.S. (53%) qu'il y en a dans le J.M.G. (70%). On constate donc que l'intervention d'éducation sexuelle a permis aux sujets expérimentaux d'abord un développement plus notoire dans leur jugement moral sexuel et aussi un progrès légèrement supérieur à celui du groupe témoin, dans le domaine du jugement moral général.

L'intervention d'éducation sexuelle a aussi eu des effets heureux chez les sujets qui, au départ, étaient de stade 3. On enregistre ici presque autant de progrès dans le J.M.G. que dans le J.M.S. chez les sujets témoins. Cependant, chez le groupe expérimental, il y a plus de sujets qui progressent dans leur jugement moral sexuel (44%) qu'il n'y en a qui le font dans leur jugement moral général (33%). On constatera aussi que l'intervention d'éducation sexuelle a bien favorisé le développement du jugement moral général, chez ces sujets de stade 3: en effet, 44% des sujets expérimentaux de stade 3 en 1973 progressent, tandis que, chez les sujets témoins, seulement 16% présentent en 1974, un stade plus élevé que le stade 3 qu'ils avaient au début de notre étude. Ces résultats nous permettent d'affirmer que l'intervention d'éducation sexuelle strcuturée selon la technique du +1 stade, a provoqué non seulement un progrès particulier du jugement moral sexuel, mais encore elle a favorisé le développement moral général, entraînant ici un progrès plus sensiblement marqué chez les sujets expérimentaux que celui réalisé par les sujets du groupe témoin.

Pour les sujets qui, en novembre 1974, étaient de stade 4, l'intervention n'a pas eu un effet aussi direct. Elle a d'une part favorisé un progrès du J.M.G. et du J.M.S.; en effet, environ 10% des sujets expérimentaux de

stade 4 en 1973 se situent, en mai 1974, au stade 3, tant au J.M.S. qu'au J.M.S. Cela contraste avec le groupe témoin chez qui aucun sujet n'a progressé, ni au J.M.G., ni au J.M.S. D'autre part, l'intervention semble avoir plus empêché les régressions vers des stades inférieurs; en effet, 40% des sujets expérimentaux de stade 4 en 1973 régressent dans leur jugement moral sexuel et 48% de ceux-ci régressent dans leur jugement moral général. Par contre, 54% des sujets témoins de stade 4 au début de l'expérience, régressent dans leur jugement moral général, et 41% le font dans leur jugement moral sexuel. On peut donc qualifier de positif le fait que l'intervention d'éducation sexuelle rend moins probable les régressions, semble-t-il fréquentes, du stade 4 vers le stade 3.

Enfin, pour les sujets qui, au départ, étaient de stade 5, l'intervention d'éducation sexuelle a eu pour effet de les maintenir dans ce stade pour ce qui est du jugement moral sexuel; en matière générale, les sujets expérimentaux de cette catégorie ont partiellement régressé. Cependant, chez les sujets témoins, tous ceux qui, en novembre 1973, se situaient au stade 5, régressent à un stade inférieur.

L'intervention d'éducation sexuelle a donc eu des effets différents selon le stade d'origine des sujets qui y ont été soumis. Aux stades 2 et 3, elle provoque des progrès, tant au jugement moral général qu'au jugement moral sexuel. Son effet sur les sujets de stade 4 est moins évident, encore qu'elle empêche qu'ils régressent et, chez un certain nombre d'entre eux, suscite un passage au stade 5. On peut donc dire que l'éducation sexuelle structurée selon la technique du +1 stade permet d'abord d'améliorer la qualité du jugement

moral sexuel, et entraîne aussi, quoique moins fortement, un développement du jugement moral général.

Quoique très utile, l'analyse fondée sur l'évolution du stade modal empêche de tenir compte de variations qui n'atteignent pas les pourcentages-seuils nécessaires pour changer de stade. On néglige ainsi les variations dans l'usage d'un même stade, et de plus, on ne peut tenir compte des changements dans l'usage des autres stades.

Nous croyons que les différences dans les pourcentages d'usage de chaque stade, peuvent mieux informer sur l'effet de l'intervention d'éducation sexuelle, en réussissant à faire état des changements même faibles. A cet effet, nous indiquons, au tableau 46, les changements dans les pourcentages d'usage de chaque stade, changements survenus durant les huit mois de l'expérience.

Pour une bonne compréhension du tableau 46, rappelons d'abord que nous avons attribué la catégorie zéro au stade modal de chaque individu, +1 au stade immédiatement supérieur, -1 au stade immédiatement inférieur, et ainsi de suite. Ainsi, pour les sujets de stade 4, la catégorie zéro est le stade 4, la catégorie -1 correspond au stade 3 et la catégorie -2, au stade 2; la catégorie +1 signifie alors le stade 5.

Tableau 46

Evolution de l'usage des arguments par stade relatif au stade modal[1], des sujets expérimentaux et témoins, regroupés selon le stade majeur général obtenu en novembre 1973 (TEST)[2]

Stade majeur général en 1973	stade modal -3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Stades 1 et 2							
Expérimentaux (N = 18)							
dilemmes généraux			+ 1.94	-40.30	+27.77	+10.75	-0.16
dilemmes sexuels			- 0.78	-28.21	+26.56	+ 1.88	+0.56
Témoins (N = 16)							
dilemmes généraux			+ 0.79	-34.72	+24.09	+ 9.42	+0.41
dilemmes sexuels			- 4.75	- 2.78	+ 0.72	+ 6.72	
Stade 3							
Expérimentaux (N = 36)							
dilemmes généraux		+ 0.17	- 4.38	-11.36	+12.55	+ 3.52	
dilemmes sexuels		+ 1.85	+ 2.66	-22.01	+11.57	+ 5.12	+0.80
Témoins (N = 26)							
dilemmes généraux		+ 0.18	- 3.51	- 5.90	+ 7.86	+ 1.37	
dilemmes sexuels		+ 0.49	+ 0.83	-13.95	+11.56	+ 1.07	
Stade 4							
Expérimentaux (N = 23)							
dilemmes généraux		- 2.04	+25.50	-31.44	+ 7.67	+ 0.31	
dilemmes sexuels		- 4.72	+16.39	-25.76	+ 7.10	+ 7.00	
Témoins (N = 22)							
dilemmes généraux		- 0.02	+24.57	-24.24	+ 0.20	- 0.11	
dilemmes sexuels		- 1.88	+ 8.07	-12.01	+ 0.13	+ 5.70	
Stade 5							
Expérimentaux (N = 9)							
dilemmes généraux	-1.29	+ 1.54	+ 9.21	- 7.97	- 1.49		
dilemmes sexuels	-0.22	- 4.03	- 3.41	+ 1.83	+ 5.84		
Témoins (N = 3)							
dilemmes généraux	+0.91	+47.58	+24.17	-72.29	- 0.37		
dilemmes sexuels	+8.33	+16.38	+ 9.73	-36.74	+ 2.30		
Stade DIFFUS							
Expérimentaux (N = 14)							
dilemmes généraux	-0.52	- 3.44	+ 5.34	- 5.12	+ 4.56	- 0.83	
dilemmes sexuels		- 3.97	+ 3.86	-13.58	+17.73	- 4.04	
Témoins (N = 7)							
dilemmes généraux		+ 1.96	-16.46	+10.38	+13.62	- 9.50	
dilemmes sexuels		- 3.38	+ 9.25	-36.74	+19.53	+11.35	

1) Le stade modal est celui dont le pourcentage d'usage est le plus élevé.

2) Les chiffres indiquent la différence des pourcentages d'usage; un nombre négatif signifie une diminution en mai 1974, par rapport au pourcentage de novembre 1973.

Quant aux variations dans les pourcentages d'usage de chaque stade, nous avons indiqué la différence entre les pourcentages obtenus aux entrevues de novembre 1973 et ceux des entrevues de mai 1974. Un nombre négatif indique que durant cette période, il y a eu diminution dans le pourcentage d'usage, et un nombre positif indique une augmentation.

Il nous semble que c'est au tableau 46 qu'on peut le mieux saisir l'effet de l'intervention d'éducation sexuelle structurée. Une analyse stade par stade s'impose. Les sujets de stades 1 et 2, en 1973, progressent vers les stades supérieurs. Ici, l'augmentation chez les sujets expérimentaux est de 38.36% au jugement moral général et de 29.00% au jugement moral sexuel. Chez les sujets témoins, l'usage des stades supérieurs augmente de 33.92% pour le jugement moral général, et seulement de 7.44% pour le jugement moral sexuel. Entre les deux groupes de sujets, la différence d'augmentation au jugement moral sexuel est de 21.56%, ce qui est très fort; au jugement moral général, la différence d'augmentation est plus faible: seulement 4.44%. C'est donc dire que l'intervention d'éducation sexuelle a aidé très fortement ces sujets expérimentaux à développer leur jugement moral sexuel.

Chez les sujets qui étaient, au départ, de stade 3, l'intervention d'éducation sexuelle a eu pour effet de favoriser un progrès légèrement plus fort chez les sujets expérimentaux. En effet, au jugement moral général, ceux-ci augmentent de 16.07% l'usage des stades supérieurs au stade 3, tandis que les sujets témoins n'augmentent cet usage que de 9.23%, soit entre les deux groupes, une différence d'augmentation de 6.84%. Au jugement moral sexuel, les 36 sujets expérimentaux identifiés comme stade 3 en novembre 1973

réalisent une augmentation de 17.49% dans l'usage qu'ils font ces stades 4, 5 et 6; les 26 sujets témoins de stade 3 en novembre 1973 présentent, en mai 1974, un usage des stades 4 et 5 qui a augmenté de 12.63%. Comme pour le jugement moral général, les sujets soumis à l'intervention d'éducation sexuelle ont augmenté plus que les sujets témoins l'usage qu'ils ont fait, dans leur jugement moral sexuel, des stades supérieurs au stade 3. Cette augmentation a été de 4.86% plus forte chez les sujets expérimentaux.

On constate par ces résultats que le stade 4 demeure peu attirant et que le passage du stade 3 au stade 4 est plus difficile que la transition du stade 2 au stade 3. On aura aussi remarqué que c'est surtout au niveau du jugement moral général que les sujets ont été aidés par l'intervention. En effet, l'augmentation relative des sujets expérimentaux sur les sujets témoins, quant à l'usage des stades supérieurs au stade 3, est plus marquée au jugement moral général (+6.84%) qu'au jugement moral sexuel (+4.86%). Il se peut que les difficultés particulières que nous avons évoquées antérieurement quant au jugement moral sexuel de stade 4, aient ici joué un rôle négatif. Quoiqu'il en soit, on constate que l'intervention a quand même eu sur cette catégorie de sujets, un effet positif dans le développement de leur jugement moral.

Pour les sujets dont le stade majeur de départ était celui de "la loi et l'ordre", c'est-à-dire le stade 4, l'intervention d'éducation sexuelle a eu des effets, à première vue, contradictoires. D'une part, elle semble avoir contribué à une régression chez des sujets expérimentaux. En effet, leur usage du stade 3 a augmenté de 25.50% aux dilemmes généraux et de 16.39%

aux dilemmes sexuels. On doit cependant nuancer ce recul par le fait que les sujets témoins de stade 4 en 1973 augmentent, eux aussi, leur usage du stade 3; augmentation de 24.57% pour les dilemmes généraux et de 8.07% pour les dilemmes sexuels. Certes, au jugement moral sexuel, les sujets expérimentaux diminuent de 4.72% l'usage du stade 2, tandis que les sujets témoins ne diminuent cet usage du stade 2 que de 1.88%. Tout compte fait, cependant, les sujets expérimentaux de stade 4, en 1973, favorisent de 5.48% plus que les sujets témoins l'usage du stade 3 dans leur jugement moral sexuel; donc, ils semblent plus régresser. Il faut certes imputer à l'intervention d'éducation sexuelle cette plus forte régression des sujets expérimentaux. Comme nous l'avons souligné, plus haut, il se peut que la pression exercée sur eux par l'intervention, leur demandant de souvent justifier les arguments qu'ils utilisaient dans leurs jugements moraux en matière sexuelle, a pu faire qu'ils aient opté pour l'usage d'arguments de stade 3, se sentant alors plus solides dans leur argumentation. On pourrait ici croire qu'en questionnant systématiquement leur jugement moral en matière sexuelle, on a obligé ces individus à opérer une décantation et à éliminer les arguments qui, tout en étant de stade 4, n'étaient pas suffisamment intégrés pour résister aux exigences de forte justification. Ce processus a pu ainsi conduire ces sujets à restructurer leur jugement moral sexuel selon un niveau d'argument de stade 3. On peut croire qu'il s'agit ici d'un repli temporaire et que, par un effet de tremplin, leur jugement moral s'organisera lentement selon la structure du stade 4. On remarque d'ailleurs une légère tendance en ce sens. En effet, ces sujets expérimentaux augmentent quand même de 14.10% l'usage qu'ils font des stades 5 et 6, dans leur jugement moral sexuel. Dans leur jugement moral général, cet usage plus fréquent des arguments des stades 5 et 6 se situe

seulement à 7.98%. L'intervention d'éducation sexuelle n'a donc pas provoqué que des reculs; au contraire, elle a suscité des progrès, progrès plus évidents si l'on prend en considération l'augmentation relativement faible dans l'usage des stades 5 et 6, que présentent les sujets témoins. En effet, ceux-ci ne changent pratiquement pas l'usage qu'ils font, en 1974, des stades 5 et 6, dans leur jugement moral général. Aux dilemmes sexuels, ils présentent une augmentation de 5.70% des arguments de stade 6 en ne modifiant guère leur usage du stade 5. Ainsi, si l'on soustrait de l'augmentation d'usage des stades 5 et 6 des sujets expérimentaux, l'augmentation réalisée par les sujets témoins, on constate que l'intervention a provoqué une augmentation nette des stades 5 et 6 qui se situe à 7.89% pour le jugement moral général, et à 8.27% pour le jugement moral sexuel. Compte tenu des difficultés particulières à l'accession à une moralité post-conventionnelle, on est forcé d'admettre que l'intervention d'éducation sexuelle a, au moins partiellement, fort bien réussi[1].

Le nombre de sujets témoins qui étaient de stade 5 lors des entrevues de novembre 1973, rend difficiles les comparaisons, d'autant plus que ces trois seuls sujets semblent avoir été isolés dans des groupes scolaires dont le stade moyen était 3-4. Les résultats présentés au tableau 46 nous permettent quand même de constater que les 9 sujets expérimentaux, de stade 5 en 1973, augmentent de 5.84% l'usage qu'ils font du stade 6 dans leur jugement moral sexuel et que, contrairement aux sujets témoins, ils n'augmentent que très faiblement l'usage des stades inférieurs à 5.

---

1) Nous espérons que, lors d'une réévaluation des sujets de notre recherche, en 1976, on pourra confirmer que les reculs dont il est fait ici mention, n'auront été que temporaires et stratégiques.

Au tableau 46, nous avons présenté aussi pour les sujets diffus les variations dans les pourcentages d'usage de chaque stade. Comme ces sujets ne réussissaient pas, en 1973, à ramasser 50% de leurs arguments à un stade en particulier, il est difficile de voir chez eux l'effet de l'intervention. On peut tout au plus signaler que la majorité de ces sujets ont réussi, durant les huit mois de l'expérience, à concentrer leurs arguments à un stade en particulier, car en décompte, à l'occasion des entrevues de mai 1974, seulement quatre sujets diffus, deux sujets expérimentaux et deux sujets témoins.

En bref, l'analyse de l'évolution des pourcentages d'usage ainsi que l'analyse de l'évolution du stade modal a permis de constater un progrès plus marqué chez les sujets expérimentaux que chez les sujets témoins. Cela s'est avéré plus évident lors de la discussion stade par stade. On est donc en droit de conclure que l'intervention d'éducation sexuelle structurée selon la technique du +1 stade a été efficace, puisqu'elle a non seulement favorisé le développement du jugement moral, mais aussi parce qu'elle a permis que se réduise l'écart entre le jugement moral sexuel et le jugement moral général.

Comme nous l'avons fait dans la section antérieure, nous voulons maintenant procéder à des analyses plus particulières. Nous diviserons les sujets expérimentaux et témoins, selon les sexes, les âges et la force de l'habileté mentale. Nous croyons cette démarche nécessaire pour essayer de dégager la ou les dimensions qui ont pu faciliter l'effet de l'intervention.

Certes, notre analyse sera plus brève; cependant, nous présenterons les résultats dans leur entièrité, même si cela peut provoquer la présence de plusieurs tableaux.

. Analyse selon les sexes

Comme nous l'avons dit, nous cherchons, dans cette analyse particulière, surtout à comparer les sujets expérimentaux aux sujets témoins; à l'occasion, nous comparerons aussi les garçons et les filles.

Tel qu'on peut le lire au tableau 47, les 28 garçons du groupe expérimental ont fortement progressé au M.M.S. général (+25) et au M.M.S. sexuel (+35). Leurs gains ont été ici beaucoup plus importants que celui des 72 filles du groupe expérimental, qui au M.M.S. général progressent de +10 et au M.M.S. sexuel avancent de +13. Cependant, le progrès des 23 garçons du groupe témoin est légèrement plus fort au M.M.S. sexuel (+38) que celui enregistré par les garçons du groupe expérimental. Il semble que les filles soumises à l'intervention d'éducation sexuelle ont plus bénéficié de celle-ci que ne l'ont fait les garçons. En effet, les différences de gains entre les sujets expérimentaux et les sujets témoins sont plus marquées chez les filles que chez les garçons.

L'analyse de l'évolution du stade modal, chez les garçons, indique bien (voir tableau 48) que c'est dans le jugement moral général que l'intervention a eu un effet. Alors que 39% des garçons expérimentaux avancent de stade modal général et que seulement 18% d'entre eux régressent, il y a 30%

Tableau 47

M.M.S. général et M.M.S. sexuel au TEST et au RE-TEST, pour les sujets expérimentaux et les sujets témoins, séparés selon le sexe[1]

Entrevues de novembre 1973 (TEST)

		Garçons			Filles	
	N[2]	M.M.S. général	M.M.S. sexuel	N	M.M.S. général	M.M.S. sexuel
Sujets expérimentaux	28	341	334	72	319	322
Sujets témoins	23	329	288	51	297	301
T-TEST[3]		0.57	1.90		1.60	1.37
Sign. (α)		.573	.063		.111	.175

Entrevues de mai 1974 (RE-TEST)

		Garçons			Filles	
	N	M.M.S. général	M.M.S. sexuel	N	M.M.S. général	M.M.S. sexuel
Sujets expérimentaux	28	365(+25)[4]	369(+35)	72	329(+10)	335(+13)
Sujets témoins	23	336(+7)	326(+38)	51	300(+3)	301(+0)
T-TEST		1.61(1.03)	1.86(0.19)		2.21(0.69)	2.27(1.21)
Sign. (α)		.115(.307)	.069(.849)		.029(.489)	.025(.228)

1) Les scores soulignés indiquent qu'il y a une différence significative ($P < .05$) entre le M.M.S. général et le M.M.S. sexuel, ou parfois, entre le gain au général et le gain au sexuel.

2) Nombre de sujets.

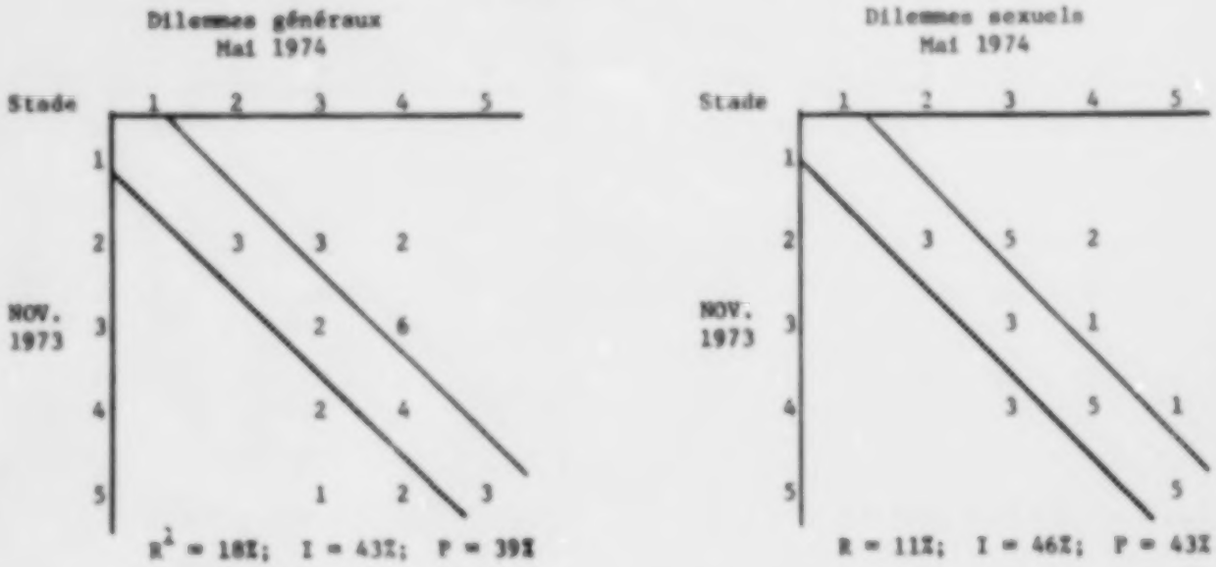
3) Test T de Student entre les M.M.S. des sujets expérimentaux et ceux des sujets témoins; pour l'entrevue de 1974, on ajoute aussi, entre parenthèses, le test T établi sur le gain.

4) Gain entre le TEST et le RE-TEST.

Tableau 48

Evolution du stade modal, chez les garçons

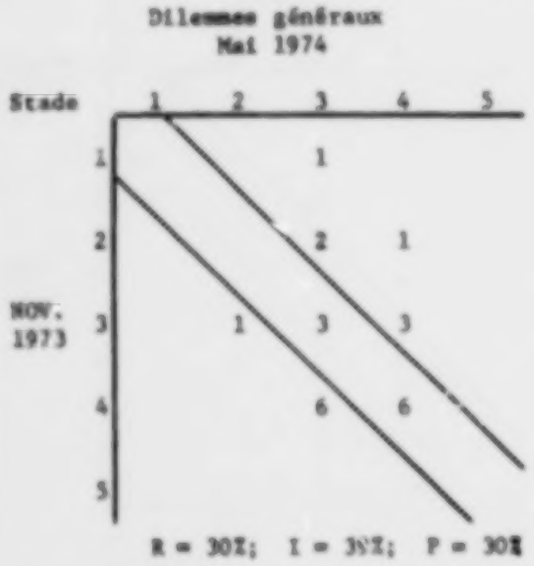
Sujets expérimentaux (N = 28)



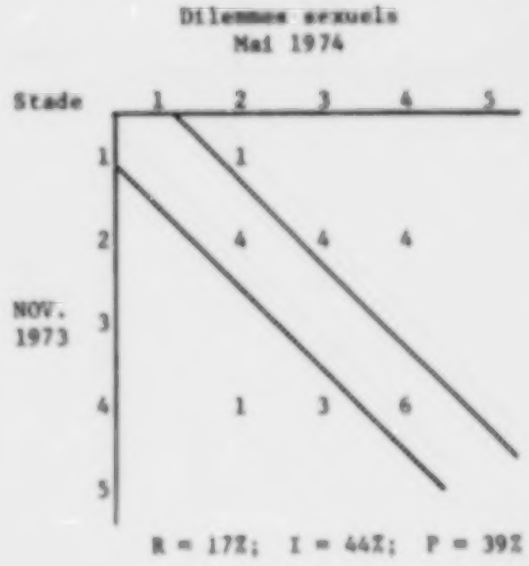
R[1] = 18%; I = 43%; P = 39%

R = 11%; I = 46%; P = 43%

Sujets témoins (N = 23)



R = 30%; I = 37%; P = 30%



R = 17%; I = 44%; P = 39%

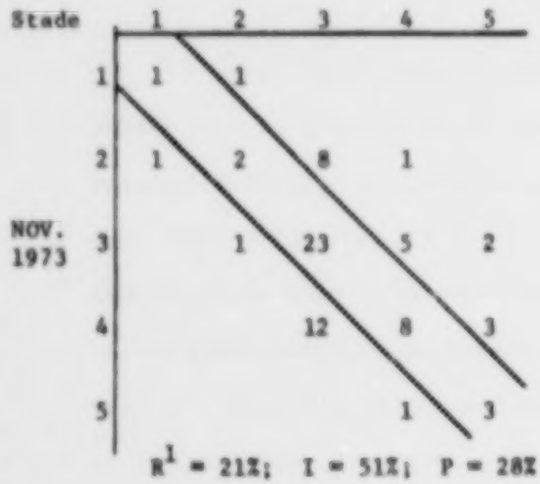
1) R = Régression; I = Inchangé; P = Progression

Tableau 49

Evolution du stade modal, chez les filles

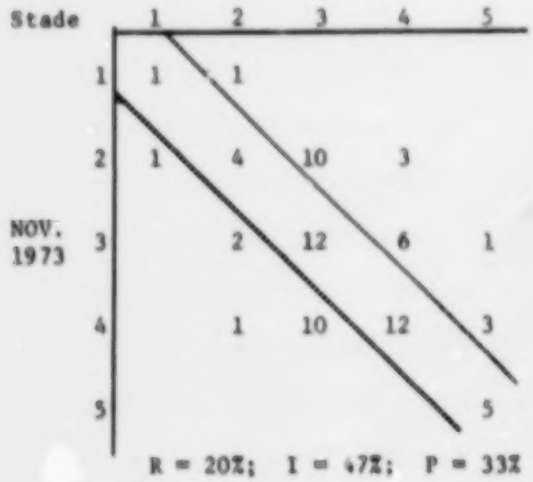
Sujets expérimentaux (N = 72)

Dilemmes généraux
Mai 1974



R[1] = 21%; I = 51%; P = 28%

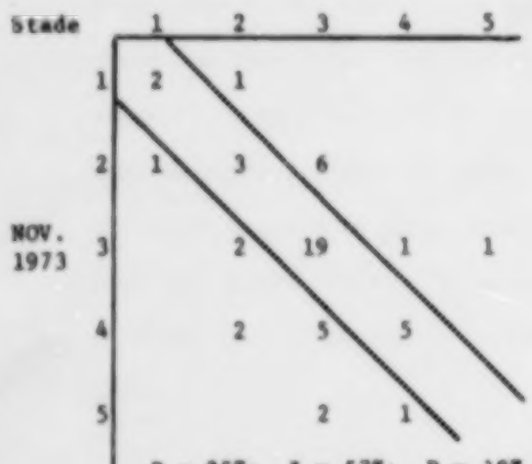
Dilemmes sexuels
Mai 1974



R = 20%; I = 47%; P = 33%

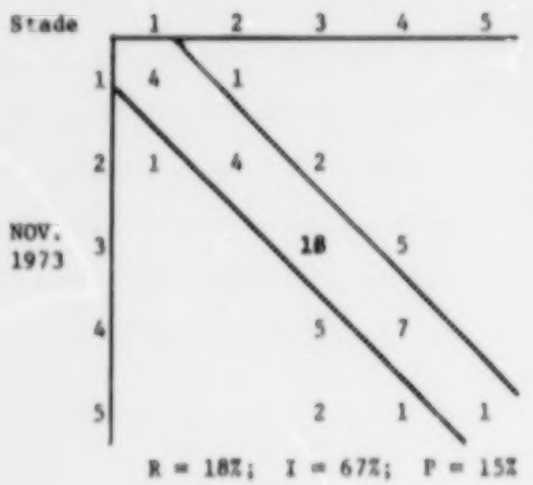
Sujets témoins (N = 51)

Dilemmes généraux
Mai 1974



R = 25%; I = 57%; P = 18%

Dilemmes sexuels
Mai 1974



R = 18%; I = 67%; P = 15%

1) R = Régression; I = Inchangé; P = Progression

des garçons témoins qui régressent et 30% aussi qui avancent. Les régressions et les progressions enregistrées pour les dilemmes sexuels sont sensiblement identiques chez les garçons du groupe expérimental et chez ceux du groupe témoin.

Chez les filles, l'intervention semble avoir provoqué un progrès autant dans le jugement moral général que dans le jugement moral sexuel. Aux dilemmes généraux, on constate que 28% des 72 filles expérimentales avancent dans leur stade modal; il n'y a, par contre, que 18% des 51 filles du groupe témoin qui accèdent à un stade moral supérieur. Une proportion plus forte des filles expérimentales atteignent un stade modal supérieur, dans les dilemmes sexuels. Ici, 33% des sujets expérimentaux de sexe féminin progressent d'un ou de deux stades, tandis que seulement 15% des sujets témoins du même sexe avancent d'un stade.

On aura remarqué que le "phénomène de recul" des sujets de stade 4 s'applique autant aux garçons qu'aux filles. En effet, aucun des sujets témoins des deux sexes, qui étaient de stade 4, en 1973, ne progresse vers le stade 5, ni au J.M.G., ni au J.M.S.; au contraire, près de la moitié régressent au stade 3. Dans le groupe expérimental, quelques garçons et quelques filles de stade 4 en 1973, réussissent à atteindre le stade 5. Certes, comme pour les sujets témoins, beaucoup régressent, mais, tout compte fait, on peut affirmer que l'intervention a été un facteur qui a au moins "limité les pertes".

Pour éviter de trop charger, nous ne présenterons pas ici les divers pourcentages d'usage de chaque stade; ceux que ces résultats peuvent intéresser sont priés de consulter les tableaux G33 à G40 à l'annexe G. Quant à nous, nous croyons plus pertinent de discuter des changements dans les pourcentages d'usage, ce à quoi nous venons immédiatement.

Pour les garçons et pour les filles, l'évolution des pourcentages d'usage de chaque stade se conforme, en gros, à l'évolution déjà présentée pour l'ensemble des sujets. Nous nous limiterons ici à relever dans les tableaux 50 et 51 les changements qui peuvent être plus particuliers à l'un ou l'autre des sexes.

Ce qui peut d'abord étonner, c'est le progrès relativement fort important, au jugement moral général, des garçons témoins de stades 1 et 2; on y relève une augmentation de 48.62% de l'usage des stades 3 et 4; comparé à une augmentation de 33.29% chez les garçons expérimentaux, ou encore à celle de 29.03% chez les filles témoins de même stade, cela surprend. On comprendra que les progrès dont nous avons parlé pour les sujets de stades 1 et 2 de l'ensemble du groupe expérimental, sont dûs, surtout, au progrès réalisé par les filles. Au stade 3, on remarque que la grandeur des changement a été plus considérable chez les garçons. Les filles expérimentales de stade 3 semblent avoir été beaucoup moins touchées par l'intervention d'éducation sexuelle que ne l'ont été les garçons, même si ces filles enregistrent des progrès plus marqués que ceux réalisés par leurs consoeurs du groupe témoin. Il nous semble important de préciser que les garçons de stade 3 appartenant au groupe expérimental, augmentent de 51.81% l'usage qu'ils font des stades 4 et 5, dans

Tableau 50

Evolution des pourcentages d'usage de chaque stade, relatif au stade modal[1], chez les garçons, regroupés selon le stade majeur général obtenu en novembre 1973 (TEST)[2]

Stade majeur général en 1973	stade modal -3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Stades 1 et 2							
Expérimentaux (N = 5)							
dilemmes généraux				-33.29	+19.00	+14.29	
dilemmes sexuels			- 5.04	-20.48	+26.66	- 1.13	
Témoins (N = 4)							
dilemmes généraux				-48.62	+17.09	+29.90	+1.62
dilemmes sexuels			- 6.43	-10.97	- 1.25	+18.65	
Stade 3							
Expérimentaux (N = 7)							
dilemmes généraux		-0.53	-10.10	-41.18	+46.23	+ 5.58	
dilemmes sexuels		-2.66	- 6.10	-18.53	+13.34	+13.96	
Témoins (N = 5)							
dilemmes généraux		+0.95	+ 2.08	-24.95	+21.55	+ 0.37	
dilemmes sexuels		+0.49	- 5.47	-36.30	+39.59	+ 1.70	
Stade 4							
Expérimentaux (N = 5)							
dilemmes généraux		-3.51	+16.36	-13.45	+ 0.59		
dilemmes sexuels		-1.65	+11.69	-31.29	- 3.70	+24.94	
Témoins (N = 12)							
dilemmes généraux		+2.31	+25.93	-26.91	- 1.13	- 0.20	
dilemmes sexuels		-2.24	+ 6.00	-18.53	+ 4.16	+10.62	
Stade 5							
Expérimentaux (N = 5)							
dilemmes généraux	-2.32	-3.32	+ 8.31	+ 0.39	- 3.06		
dilemmes sexuels		-6.37	- 5.12	+ 2.40	+ 9.09		
Témoins (N = 0)							
dilemmes généraux							
dilemmes sexuels							
Stade DIFFUS							
Expérimentaux (N = 6)							
dilemmes généraux	-1.21	+5.62	- 1.85	-10.14	+ 9.06	- 1.49	
dilemmes sexuels		-6.00	- 1.73	- 5.98	+16.48	- 2.77	
Témoins (N = 2)							
dilemmes généraux			-29.82	- 3.89	+33.71		
dilemmes sexuels				-53.17	+13.47	+39.71	

1) Le stade modal est celui dont le pourcentage d'usage est le plus élevé.

2) Les chiffres indiquent la différence des pourcentages d'usage; un nombre négatif signifie une diminution en mai 1974, par rapport au pourcentage de novembre 1973.

Tableau 51

Evolution des pourcentages d'usage de chaque stade, relatif au stade modal[1], chez les filles, regroupées selon le stade majeur général obtenu en novembre 1973 (TKb7)[2]

Stade majeur général en 1973	Stade modal -3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Stades 1 et 2							
Expérimentaux (N = 13)							
dilemmes généraux			+ 2.69	-42.99	+31.14	+9.38	-0.22
dilemmes sexuels			+ 0.86	-31.19	+26.92	+3.04	+0.77
Témoins (N = 12)							
dilemmes généraux			+ 1.06	-30.08	+26.43	+2.60	
dilemmes sexuels			- 4.37	- 0.05	+ 1.38	+2.74	
Stade 3							
Expérimentaux (N = 29)							
dilemmes généraux		+ 0.34	- 3.62	- 4.16	+ 4.42	+3.03	
dilemmes sexuels		+ 2.95	+ 4.78	-22.85	+11.14	+2.99	+0.99
Témoins (N = 21)							
dilemmes généraux			- 4.84	- 1.36	+ 4.60	+1.61	
dilemmes sexuels		+ 0.49	+ 2.34	- 8.63	+ 4.89	+0.92	
Stade 4							
Expérimentaux (N = 18)							
dilemmes généraux		- 1.63	+28.04	-36.44	+ 9.64	+0.40	
dilemmes sexuels		- 5.57	+17.69	-24.23	+10.09	+2.01	
Témoins (N = 10)							
dilemmes généraux		- 2.83	+22.94	-21.04	+ 0.92		
dilemmes sexuels		- 1.45	+10.55	- 4.18	- 4.71	-0.21	
Stade 5							
Expérimentaux (N = 4)							
dilemmes généraux		+ 7.63	+10.32	-18.43	+ 0.48		
dilemmes sexuels	-0.49	- 1.11	- 1.28	+ 1.11	+ 1.77		
Témoins (N = 3)							
dilemmes généraux	+0.91	+47.58	+24.17	-72.29	- 0.37		
dilemmes sexuels	+8.33	+16.38	+ 9.73	-36.74	+ 2.30		
Stade DIFFUS							
Expérimentaux (N = 8)							
dilemmes généraux		-10.24	+10.74	- 1.35	+ 1.19	-0.34	
dilemmes sexuels		- 2.44	+ 8.05	-19.28	+18.66	-5.00	
Témoins (N = 5)							
dilemmes généraux		+ 2.74	-11.11	+ 3.49	+ 5.58	-0.70	
dilemmes sexuels		- 4.74	+12.94	-30.17	+21.96		

1) Le stade modal est celui dont le pourcentage d'usage est le plus élevé.

2) Les chiffres indiquent la différence des pourcentages d'usage; un nombre négatif signifie une diminution en mai 1974, par rapport au pourcentage de novembre 1973.

leur jugement moral général, tandis que leurs confrères du groupe témoin ne présentent ici qu'une augmentation de 21.92%. Curieusement, cependant, au jugement moral sexuel, ce sont les garçons témoins qui progressent le plus, augmentant de 41.29% leur usage des stades supérieurs, contre une augmentation de seulement 27.30% chez les garçons du groupe expérimental. Ce phénomène demeure pour nous inexplicable.

Les garçons expérimentaux du stade 4 présentent une augmentation de 24.94% dans l'usage qu'ils font du stade 6, pour les dilemmes sexuels. Cela est pour le moins étonnant, d'autant plus que ces mêmes sujets ne présentent pratiquement pas de progrès dans leur jugement moral général; mais plutôt un recul de 12.85%. On doit noter cependant que le même phénomène se produit, en plus petit, chez les garçons témoins de stade 4. S'agirait-il alors d'un cheminement particulier des garçons? Nous n'oserions l'affirmer sans autres preuves, même si la comparaison avec ce qui se produit chez les filles de stade 4 pourrait nous inviter à le faire. En effet, du côté des filles de stade 4, on remarque une augmentation dans l'usage des stades supérieurs, chez celles qui ont été soumises à l'intervention d'éducation sexuelle, augmentation légèrement plus forte au jugement moral sexuel (12.10%) qu'au jugement moral général (10.04%). Leurs consoeurs du groupe témoin, quant à elles, régressent au J.M.G. et au J.M.S.

La situation semble inversée au stade 5. Ici, les garçons expérimentaux progressent au jugement moral sexuel et régressent légèrement au jugement moral général[1]. Chez les filles, on assiste à des variations relativement

---

1) On ne peut savoir s'il s'agit là d'un effet propre à l'intervention, car il n'y avait aucun garçon témoin de stade 5.

faibles dans celles qui ont reçu l'éducation sexuelle structurée, variations de l'ordre de 18%; cependant, les filles du groupe témoin présentent des diminutions dans l'usage du stade 5 qui vont, pour le jugement moral général, jusqu'à 72% et qui totalisent 36.74% pour le jugement moral sexuel. On peut donc inférer que, pour les filles de stade 5, l'intervention leur a permis plus de se maintenir au stade 5. Si l'on juge d'après les représentantes du groupe témoin, il y aurait probablement eu, sans cette intervention, des régressions plus fortes. Cependant, lorsque l'on apprend que les 3 sujets témoins sont âgés de plus de 16 ans et surtout qu'ils se situent tous trois dans le groupe des HAME faibles, on devrait ajouter quelques sourdines à la comparaison avec le groupe témoin.

En bref, il semble que les garçons, tant ceux qui sont du groupe expérimental que ceux du groupe témoin, présentent un cheminement par à-coups, tandis que les filles évoluent de façon plus graduelle et posée. Nous croyons que les résultats que nous avons présentés ici ouvrent la porte à de nombreuses hypothèses et que des recherches plus particulières devront être ici entreprises si l'on souhaite que la théorie du développement du jugement moral en arrive à plus de précisions dans l'étude du processus de passage d'un stade à un autre. Comme nous l'avons d'ailleurs suggéré, antérieurement, il se peut que les filles s'attardent à certains stades et que leur développement se fasse, contrairement aux garçons, sans brusque restructuration. On doit cependant admettre qu'il s'agit là que d'une hypothèse; ces constatations peuvent d'ailleurs être tout à fait inappropriées, car elles reposent sur le postulat, encore invérifié, qu'il existe, entre chaque stade, des écarts uniformes. Toutes choses étant égales, nous serions portés à croire plutôt que le stade 3 constitue un

palier et que le stade 4 n'est qu'une simple marche dans l'escalier du développement du jugement moral. Poursuivant cette comparaison avec l'escalier, on peut aussi suggérer que la hauteur de la contre-marche est plus grande entre le stade 4 et le stade 5 que celle qui existe entre les stades 2 et 3, ou 3 et 4. Il serait ainsi, d'une part, plus facile de "monter" du stade 2 à 3, et de 3 à 4, mais il faudrait un plus grand pas, ou si l'on veut plus d'efforts, pour passer du stade 4 au stade 5. D'un autre côté, on peut croire que le stade 3 offre une grande surface, tel un palier, tandis que le giron du stade 4 est tout petit. Lorsque l'on imagine un individu qui gravit cet escalier insolite, on voit qu'il peut facilement progresser du stade 2 au stade 3, qu'il risque de s'attarder au stade 3, mais qu'il aura de la difficulté à se maintenir au stade 4. Alors, puisqu'il lui faudrait beaucoup d'efforts pour "faire le pas" jusqu'au stade 5, et comme le petit giron du stade 4 ne lui permet pas de longtemps s'y maintenir, il n'aura de solution que de revenir au large palier du stade 3. On peut espérer qu'il ne se refusera pas alors d'autres essais, et que, aidé par quelqu'un qui est déjà au stade 5, il pourra accéder à l'étage de la morale post-conventionnelle. Cette comparaison avec l'escalier, tout utile qu'elle peut paraître, ne tient cependant pas compte de toutes les facettes du développement du jugement moral. Ce qu'on peut surtout lui reprocher, c'est justement de présenter le développement comme une suite de changements discontinus et brusques, alors qu'il s'agit d'un processus développemental plutôt continu et évolutif. Il faudrait en outre, pouvoir tenir compte de plusieurs types de jugement moral[1]; enfin, il faudrait

---

1) On pourrait suggérer de placer à droite le jugement moral général et à gauche le jugement moral sexuel, l'individu posant un pied sur chacun. Même si elle peut avoir du sens, cette disposition oblige l'imagination à beaucoup d'efforts si l'on veut vraiment suivre l'allure d'une progression à deux temps, dans un escalier insolite.

pouvoir, comme au cinéma d'animation, faire varier les mesures de cet escalier déjà insolite, selon l'âge, le quotien intellectuel et peut-être le sexe de celui qui le gravit. Restons-en là et rappelons qu'il ne s'agit que d'une comparaison qui, comme toute comparaison, devient vite boiteuse.

Analyse selon l'âge

Poursuivant notre comparaison entre les sujets soumis à l'intervention d'éducation sexuelle, et les sujets témoins, nous voulons présenter ici les résultats départagés selon l'âge des sujets. A cet effet, nous avons constitué quatre groupes, en divisant les sujets expérimentaux et les sujets témoins en chacun deux groupes: les plus vieux, c'est-à-dire ceux qui, au 1er janvier 1974, étaient âgés de 16 ans ou plus, et les plus jeunes, c'est-à-dire âgés de moins de 16 ans.

Seize ans ne constitue pas en soi un seuil quelconque. Si nous avons choisi cet âge comme point de division, c'est surtout parce que l'âge moyen des élèves touchés par notre recherche est de 15.70 ans. La division selon l'âge de 16 ans permettant aussi de constituer des groupes de sujets assez égaux. Enfin, dans l'esprit des gens, seize ans semble marquer le début de la grande adolescence, le commencement de cette période d'un plus grand sérieux.

L'analyse des scores de maturité morale (M.M.S.) ne révèle que très peu de différence entre l'évolution de ces groupes. Tel qu'on peut le lire au tableau 52; chez les plus jeunes, les gains au jugement moral général et au jugement moral sexuel sont aussi forts dans le groupe expérimental que dans le

Tableau 52

M.M.S. général et M.M.S. sexuel pour les sujets expérimentaux et témoins, divisés selon leur âge[1]

Entrevues de novembre 1973 (TEST)

	Moins de 16 ans			16 ans ou plus		
	N[2]	M.M.S. général	M.M.S. sexuel	N	M.M.S. général	M.M.S. sexuel
Sujets expérimentaux	41	305	303	59	339	341
Sujets témoins	39	281	263	35	335	335
T-TEST[3]		1.34	1.98		0.27	0.41
Sign. (α)		.186	.051		.787	.683

Entrevues de mai 1974 (RE-TEST)

	Moins de 16 ans			16 ans ou plus		
	N	M.M.S. général	M.M.S. sexuel	N	M.M.S. général	M.M.S. sexuel
Sujets expérimentaux	41	315(+10)[4]	323(+20)	59	356(+17)	359(+18)
Sujets témoins	39	293(+12)	280(+17)	35	331(-4)	340(+5)
T-TEST		1.31(0.17)	2.21(0.24)		1.84(1.60)	1.21(0.91)
Sign. (α)		.195(.866)	.030(.810)		.069(.113)	.229(.364)

1) Les scores soulignés indiquent qu'il y a une différence significative ($P < .05$) entre le M.M.S. général et le M.M.S. sexuel, ou parfois, entre le gain au général et le gain au sexuel.

2) Nombre de sujets.

3) Test T de Student entre les M.M.S. des sujets expérimentaux et ceux des sujets témoins; pour l'entrevue de 1974, on ajoute aussi, entre parenthèses, le test T établi sur le gain.

4) Gain entre le TEST et le RE-TEST.

groupe témoin. Chez les sujets âgés de 16 ans ou plus, on note cependant un progrès plus marqué dans le groupe expérimental. Alors que le M.M.S. général des sujets expérimentaux plus vieux augmente de 17 et que leur M.M.S. sexuel progresse de 18, le M.M.S. général des sujets témoins baisse de 4 et leur M.M.S. sexuel n'augmente que de 5. Ces gains plus considérables, réalisés par les sujets expérimentaux de 16 ans ou plus, ne suffisent cependant pas, lorsque comparés à ceux des sujets témoins, à atteindre le seuil de signification statistique. Il demeure quand même que sur les sujets plus vieux, l'intervention a eu un effet positif, tandis que sur les sujets plus jeunes, il semble qu'à l'aide des scores de maturité morale, on ne puisse déceler aucun effet. Notons aussi que, sur les sujets plus vieux, l'intervention a fait progresser autant le jugement moral général que le jugement moral sexuel.

Partagés en plus vieux et plus jeunes, les sujets présentent une évolution différente de leur stade modal[1]. D'une part, on note très peu de différence entre les sujets expérimentaux et les sujets témoins dans le groupe des plus jeunes. Autant pour les dilemmes généraux que pour les dilemmes sexuels, les progressions l'emportent sur les régressions; on remarque cependant qu'il y a plus de sujets expérimentaux qui progressent au jugement moral sexuel (34%) qu'il n'y en a qui font de même au jugement moral général (24%). C'est donc signe que l'intervention d'éducation sexuelle a porté un peu plus de fruits, chez eux, dans le développement de leur jugement moral sexuel.

L'influence de l'intervention d'éducation sexuelle structurée selon la technique du +1 stade est plus notoire chez les sujets âgés de 16 ans ou plus. Ici, en effet, les sujets expérimentaux progressent plus fortement que

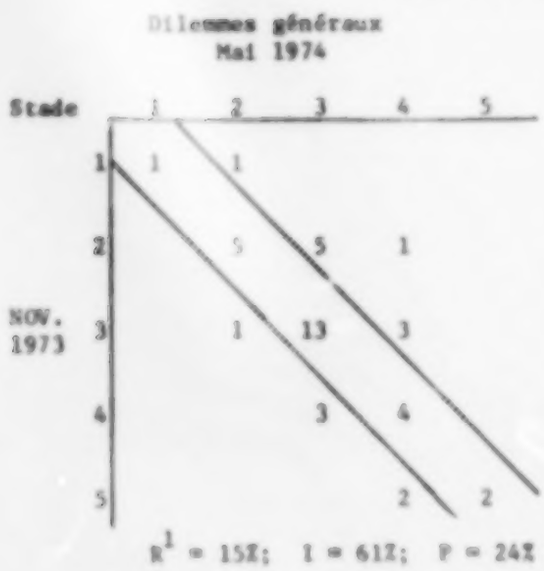
---

1) Voir les tableaux 53 et 54 ci-après.

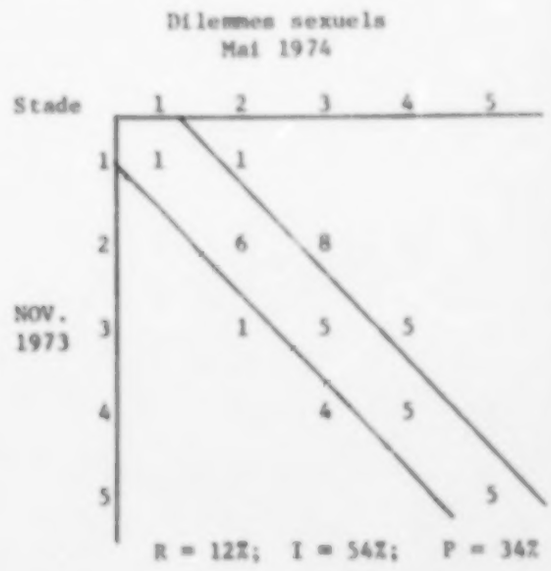
Tableau 53

Evolution du stade modal, selon chaque stade, pour les sujets âgés de moins de 16 ans

Sujets expérimentaux (N = 41)

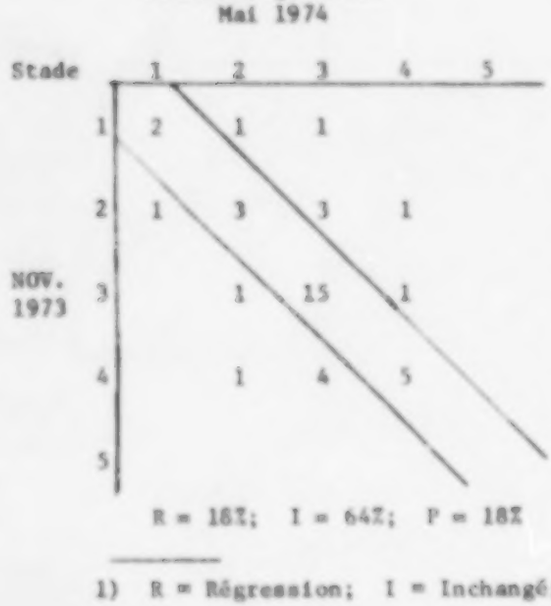


R[1] = 15%; I = 61%; P = 24%

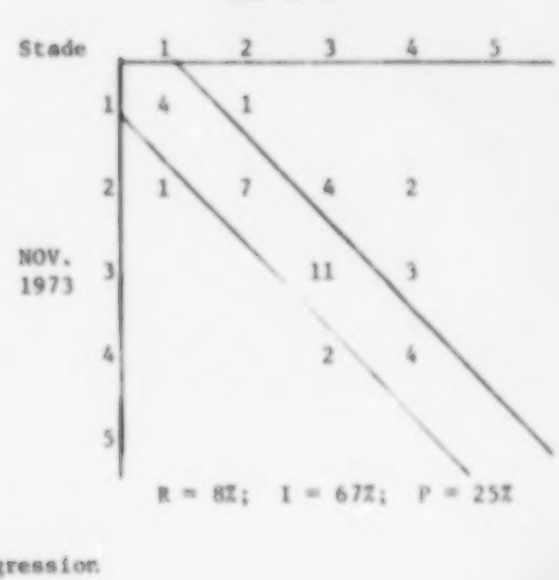


R = 12%; I = 54%; P = 34%

Sujets témoins (N = 39)



R = 18%; I = 64%; P = 18%



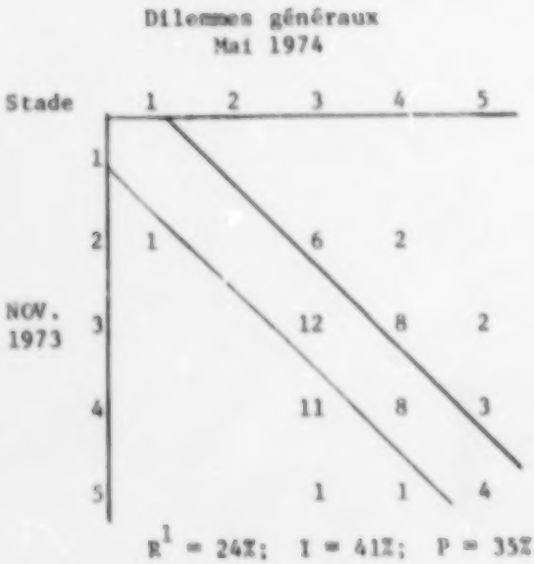
R = 8%; I = 67%; P = 25%

1) R = Régression; I = Inchangé; P = Progression

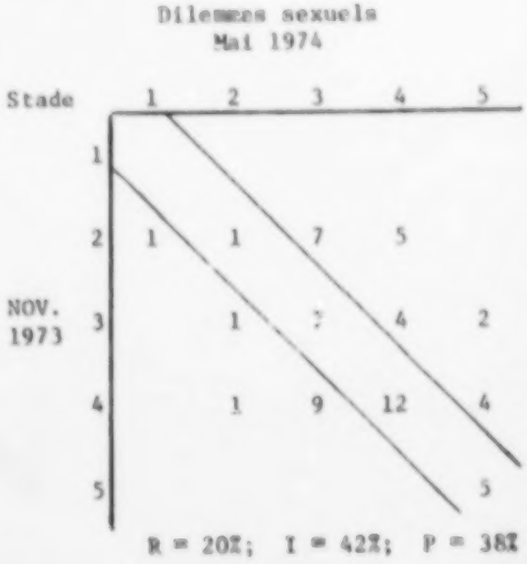
Tableau 54

Evolution du stade modal, selon chaque stade, pour les sujets âgés de 16 ans ou plus

Sujets expérimentaux (N = 59)

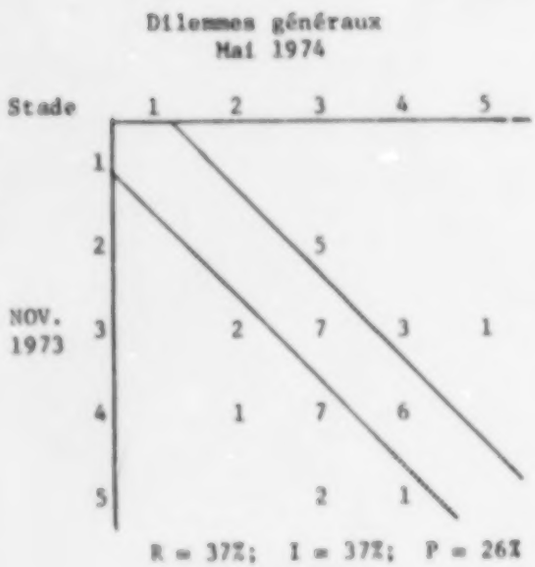


R[1] = 24%; I = 41%; P = 35%

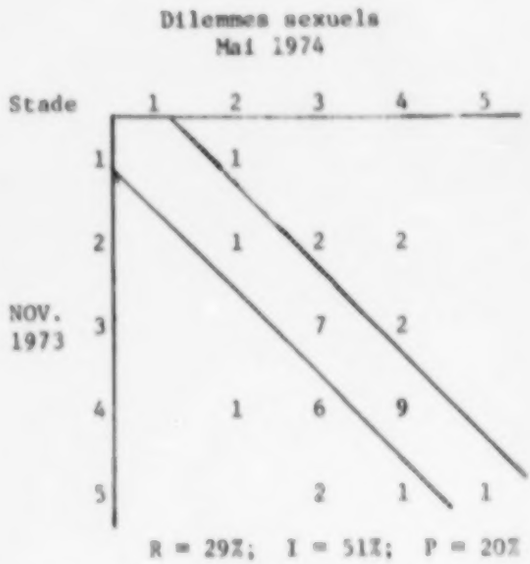


R = 20%; I = 42%; P = 38%

Sujets témoins (N = 35)



R = 37%; I = 37%; P = 26%



R = 29%; I = 51%; P = 20%

1) R = Régression; I = Inchangé; P = Progression

les sujets témoins; en effet, 38% des sujets soumis à l'intervention avancent de stade au jugement moral sexuel, et 35% font de même au jugement moral général, tandis que chez les sujets témoins, on enregistre des progressions chez seulement 20% au sexuel et chez 26% au général. Notons aussi qu'il y a moins de régression chez les sujets expérimentaux que chez les sujets témoins; plus du tiers des sujets témoins baissent dans leur stade modal général, tandis que dans le groupe expérimental, environ le quart recule; au jugement moral sexuel, 29% des sujets témoins régressent, lorsque seul un cinquième des sujets expérimentaux font de même.

Dans les deux groupes, ce sont principalement les sujets de stade 4 qui régressent. Ce phénomène n'est pas particulier aux sujets âgés de 16 ans ou plus, car on le retrouve aussi présent chez les sujets plus jeunes. On notera cependant que c'est seulement dans le groupe des sujets expérimentaux de 16 ans ou plus qu'on enregistre des passages du stade 4 au stade 5, autant au jugement moral général qu'au jugement moral sexuel.

Si l'on ne retient que les seuls sujets qui, en novembre 1973, étaient de stade 4 ou de stade 5, on constate que l'évolution du stade modal général et sexuel est semblable autant chez les plus jeunes que chez les plus vieux, qu'ils soient du groupe expérimental ou du groupe témoin, à cette différence près que l'intervention a réussi à faire progresser environ 12% des sujets expérimentaux.

Pour l'ensemble des sujets expérimentaux divisés selon l'âge, ainsi que pour l'ensemble des sujets témoins partagés de même, l'évolution dans les pourcentages d'usage de chaque stade est présentée dans les graphiques C41 à

G48, en annexe G. Le mouvement à deux dimensions dont nous avons déjà parlé se retrouve, pour chacun des sous-groupes constitués selon l'âge. D'un côté, les arguments utilisés se concentrent plus à un stade en particulier, et de l'autre, il y a un léger déplacement vers le stade supérieur. Donc progrès dans le développement et progrès dans l'harmonie globale du jugement moral. Ces deux mouvements peuvent, lorsque présentés sous forme de graphique, s'additionner l'un l'autre, et alors, on remarque un déplacement global de la courbe vers les stades supérieurs.

Lorsqu'il s'agit des sujets plus vieux, les graphiques peuvent, à première vue, laisser croire à un recul, car le sommet se déplace parfois vers le stade antérieur. On doit cependant se rappeler que ces courbes sont établies sur des pourcentages d'usage; ainsi, une diminution dans l'usage du stade 2, par exemple, entraîne ipso facto, une augmentation dans l'usage d'un autre stade. Il ne faut donc pas juger de ces courbes seulement par le déplacement du sommet. En effet, les divers moments du processus de développement du jugement moral sont mal connus. On peut suggérer un moment de bascule proportionnel, les diminutions aux stades inférieurs étant également distribuées dans les stades supérieurs, ce qui ne semble pas le cas. On peut aussi croire que dans un premier temps, il y a un passage du stade X au stade X+1, accompagné d'un <u>léger</u> transfert vers le stade X+2. Dans un deuxième temps, la turgescence du stade X+1 peut agir comme une force d'attraction sur le stade X, et aussi sur le stade X+2; l'individu cherche alors à juger en harmonie complète, selon une seule "structure du jugement". Enfin, lorsque le stade X+1 atteint un certain seuil, disons celui de la saturation, et lorsque l'individu est sollicité à un dépassement par son milieu, un mouvement

s'amorce vers le stade X+2, et le cycle recommence. Cette volonté de canalisation, à un seul stade, à un instant donné, peut être le fait d'une situation de choc, comme semble l'avoir été notre intervention; l'évolution est peut-être plus continue chez d'autres individus.

Cependant, notre recherche permet de suggérer qu'existe ce mouvement à deux temps, semblable, jusqu'à un certain point, à la démarche de certains annélés apodes. En effet, la progression de ces vers combine un mouvement ondulatoire et un mouvement périodique. Considéré graphiquement, il y a d'abord une augmentation de la hauteur de l'onde, sans déplacement horizontal. Ensuite, le déplacement horizontal entraîne une diminution de la hauteur de la courbe.

Ainsi, dans le développement de son jugement moral, l'individu chercherait à concentrer ses arguments au stade 3, pour <u>ensuite</u>, et ensuite seulement, faire des tentatives de plus en plus importantes vers le stade 4. Avant le mouvement de concentration, il pouvait afficher certains arguments de stade 4, mais sa volonté de cohésion interne les lui a fait écarter au profit d'une plus grande harmonie dans son jugement moral. Lorsque cette congruence dans ses arguments est atteinte, il peut maintenant risquer des jugements partiellement fondés sur le stade supérieur, ici le stade 4. Ainsi, ce que certains qualifieront de régressions pures et simples, peuvent être des replis stratégiques dans une démarche de progression.

L'analyse des pourcentages de changements entre l'entrevue de novembre 1973 et celle de mai 1974[1] révèle une différence marquée entre les

---

1) Voir les tableaux 55 et 56 ci-après.

sujets plus vieux et les sujets plus jeunes. Cette différence dans le cheminement d'évolution se situe principalement chez les sujets de stade 4 lors des premières entrevues. En effet, chez les sujets plus jeunes de stade 2, le groupe expérimental enregistre une avance plus forte que celle du groupe témoin; ce groupe expérimental progresse plus au jugement moral sexuel qu'au jugement moral général. On retrouve une situation légèrement différente chez les sujets plus vieux de stade 2. Chez eux, c'est le jugement moral général qui augmente plus que le jugement moral sexuel. De plus, au jugement moral sexuel, leur progrès est sensiblement le même que celui des sujets témoins. L'effet positif de l'intervention d'éducation sexuelle se fait donc sentir, quant aux sujets de stade 2, principalement sur le jugement moral sexuel des plus jeunes, et sur le jugement moral général des plus vieux.

Pour les sujets de stade 3, ce sont les sujets expérimentaux plus vieux qui progressent le plus. Leur gain net[1] sur les sujets témoins est de 11.83% aux dilemmes généraux, et de 5.40% aux dilemmes sexuels. Le gain net des sujets expérimentaux plus jeunes est de 4.48% pour les dilemmes sexuels; aux dilemmes généraux, on enregistre cependant un accroissement de l'usage des stades supérieurs légèrement plus fort chez les sujets témoins plus jeunes que chez les sujets expérimentaux du même groupe d'âge. C'est donc dire que l'intervention d'éducation sexuelle a plutôt favorisé le développement du jugement moral général des sujets plus vieux de stade 3; quoique beaucoup moins fortement, elle a aussi aidé le développement du jugement

---

1) Ce gain net est calculé en soustrayant de l'augmentation d'usage des stades supérieurs au stade modal des sujets expérimentaux, celui des sujets témoins.

Tableau 55

Changements dans les pourcentages d'usage de chaque stade, relatif au stade modal[1], aux dilemmes généraux et aux dilemmes sexuels, pour les 80 sujets âgés de moins de 16 ans[2]

Stade majeur général en 1973	Stade modal -3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Stades 1 et 2							
Expérimentaux (N = 11)							
dilemmes généraux			- 1.23	-30.44	+29.75	+ 1.92	
dilemmes sexuels			-10.57	-21.54	+36.80	- 4.69	
Témoins (N = 12)							
dilemmes généraux		- 0.99	- 3.72	- 1.88	+ 2.91	+ 3.68	
dilemmes sexuels			- 9.48	- 3.84	+11.22	+ 2.11	
Stade 3							
Expérimentaux (N = 16)							
dilemmes généraux		+ 0.61	- 0.03	- 5.21	+ 4.82	- 0.20	
dilemmes sexuels		- 0.74	+ 4.74	-21.76	+17.37	+ 0.39	
Témoins (N = 14)							
dilemmes généraux			- 6.65	+ 1.00	+ 5.65		
dilemmes sexuels		+ 0.42	+ 2.87	-16.57	+11.30	+ 1.98	
Stade 4							
Expérimentaux (N = 3)							
dilemmes généraux		- 8.55	+55.43	-50.62	+ 3.74		
dilemmes sexuels		- 7.64	+44.62	-28.04	- 8.95		
Témoins (N = 9)							
dilemmes généraux		+10.35	+15.87	-26.07	- 0.15		
dilemmes sexuels		- 0.15	+ 5.90	-13.00	+ 1.31	+ 5.94	
Stade 5							
Expérimentaux (N = 4)							
dilemmes généraux		- 4.15	+19.45	-11.47	- 3.82		
dilemmes sexuels		- 3.11	- 5.35	+ 9.07	- 0.62		
Témoins (N = 0)							
dilemmes généraux							
dilemmes sexuels							
Stade DIFFUS							
Expérimentaux (N = 7)							
dilemmes généraux		- 7.76	- 2.60	+ 9.92	- 0.02	+ 0.47	
dilemmes sexuels		- 7.32	-10.12	+ 7.00	+11.71	- 1.28	
Témoins (N = 4)							
dilemmes généraux		- 5.83	-10.52	+ 0.64	+16.31	- 0.59	
dilemmes sexuels		- 1.60	+ 1.26	-41.51	+22.01	+19.85	

1) Le stade modal est celui dont le pourcentage d'usage est le plus élevé.

2) Les chiffres indiquent la différence des pourcentages d'usage; un nombre négatif signifie une diminution en mai 1974, par rapport au pourcentage de novembre 1973.

Tableau 56

Changements dans les pourcentages d'usage de chaque stade, relatif au stade modal[1], aux dilemmes généraux et aux dilemmes sexuels, pour les 94 sujets âgés de 16 ans ou plus[2]

Stade majeur général en 1973	Stade modal ↓ -3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Stades 1 et 2							
Expérimentaux (N = 7)							
dilemmes généraux			+ 6.93	-55.79	+24.65	+24.62	-0.41
dilemmes sexuels			+14.59	-38.70	+10.47	+12.21	+1.43
Témoins (N = 4)							
dilemmes généraux			- 4.50	- 5.50	- 5.82	+15.83	
dilemmes sexuels			- 1.42	-33.38	+29.21	+ 6.12	-0.52
Stade 3							
Expérimentaux (N = 20)							
dilemmes généraux		- 0.18	- 8.77	-16.28	+18.73	+ 6.50	
dilemmes sexuels		+ 3.93	+ 1.00	-22.21	+ 6.93	+ 8.90	+1.44
Témoins (N = 12)							
dilemmes généraux		+ 0.40	+ 0.14	-13.94	+10.43	+ 2.97	
dilemmes sexuels		+ 0.57	- 1.54	-10.90	+11.87		
Stade 4							
Expérimentaux (N = 20)							
dilemmes généraux		- 1.06	+21.01	-28.57	+ 8.26	+ 0.36	
dilemmes sexuels		- 4.28	+12.15	-25.42	+ 9.50	+ 8.04	
Témoins (N = 13)							
dilemmes généraux		- 7.20	+30.59	-22.98	- 0.23	- 0.18	
dilemmes sexuels		- 3.08	+ 9.56	-11.32	- 0.70	+ 5.53	
Stade 5							
Expérimentaux (N = 5)							
dilemmes généraux	-2.32	+ 6.10	+ 1.01	- 5.18	+ 0.38		
dilemmes sexuels	-0.39	- 4.78	- 1.86	- 3.97	+11.00		
Témoins (N = 3)							
dilemmes généraux	+0.91	+47.58	+24.17	-72.29	- 0.37		
dilemmes sexuels	+8.33	+16.38	+ 9.73	-36.74	+ 2.30		
Stade DIFFUS							
Expérimentaux (N = 7)							
dilemmes généraux	-1.04	+ 0.88	+13.29	-20.15	+ 9.14	- 2.13	
dilemmes sexuels		- 0.62	+17.84	-34.15	+23.74	- 6.81	
Témoins (N = 3)							
dilemmes généraux		+12.35	-24.37	+ 2.37	+10.03	- 0.37	
dilemmes sexuels		- 5.76	+19.90	-30.38	+16.23		

1) Le stade modal est celui dont le pourcentage d'usage est le plus élevé.

2) Les chiffres indiquent la différence des pourcentages d'usage; un nombre négatif signifie une diminution en mai 1974, par rapport au pourcentage de novembre 1973.

moral sexuel de tous les sujets de stade 3, autant chez les plus jeunes que chez les plus vieux.

Tout porte à croire que chez les sujets qui, au départ, étaient de stade 4, l'intervention a eu des effets de progrès seulement chez les sujets plus vieux. En effet, même si l'on enregistre chez ces sujets des régressions importantes, il n'en demeure pas moins que le gain net des sujets expérimentaux est de 9.03% au jugement moral général, et de 12.71% au jugement moral sexuel. C'est donc dire que l'intervention a permis que les sujets de stade 4 qui y furent soumis, régressent moins que les sujets témoins, et même qu'ils augmentent leur usage des arguments du stade 5.

Chez les sujets plus jeunes qui étaient, au départ, de stade 4, l'intervention n'a guère eu d'effet sur leur jugement moral <u>général</u>. Dans le domaine du jugement moral <u>sexuel</u>, l'intervention d'éducation sexuelle a, semble-t-il, provoqué un recul vers les arguments de stade 3. Nous croyons qu'on touche ici du doigt le phénomène de repli stratégique dont nous parlions précédemment; le choc de l'intervention a obligé ces sujets à jouer la carte de la cohésion interne d'un jugement moral sexuel, plutôt que celle du progrès vers le stade 5; cette cohésion s'est établie autour du stade 3, dont les arguments sont plus faciles à utiliser dans le domaine sexuel, que ceux du stade 4.

Nous ne pouvons établir l'effet de l'intervention d'éducation sexuelle sur les sujets plus jeunes qui, au départ, étaient de stade 5, car nous ne retrouvons dans cette catégorie que quatre sujets expérimentaux et

aucun sujet témoin. Chez les sujets plus vieux, le nombre assez restreint de sujets de stade 5 oblige à une analyse prudente. On peut cependant remarquer qu'à ce stade, l'intervention a principalement empêché le recul aux stades inférieurs, et que dans le jugement moral sexuel, elle a favorisé de nets progrès vers le stade 6.

Notre analyse par groupe d'âge peut suggérer qu'une intervention d'éducation sexuelle aura des effets différents suivant le stade des élèves. D'une part, elle aidera les plus jeunes qui sont aux stades inférieurs et elle sera utile aux plus vieux de stade supérieur. Chez les plus jeunes, elle aura pour effet principal d'aider les attardés à rejoindre l'ensemble de leurs pairs; chez les plus vieux, elle donnera aux leaders du groupe, les élans voulus pour qu'ils dépassent leurs pairs. On peut se demander s'il ne s'agit pas ici de ce cheminement à deux temps que nous décrivions il y a quelques pages. Nous serions portés à dire oui, même si d'autres recherches s'imposent pour mieux situer les rapports de ce cheminement avec l'influence du groupe des pairs.

Analyse selon la force de l'habileté mentale

Comme nous l'avons déjà fait dans la section précédente, nous procéderons ici à une analyse comparative entre les sujets expérimentaux et les sujets témoins, en scindant ces deux groupes en deux sous-groupes: d'une part, ceux dont l'habileté mentale est plus élevée[1], et d'autre part, ceux

---

1) Cette division s'est effectuée en prenant la moyenne de l'HAME (103.16) comme ligne de démarcation.

dont l'habileté mentale est moins forte.

Les changements survenus aux scores de maturité morale (M.M.S.) pour ces regroupements, sont présentés au tableau 57. On y remarque d'abord que les scores des sujets à HAME plus fort sont nettement plus élevés que ceux des sujets à HAME inférieur. Cela confirme le lien, déjà rapporté par Kohlberg, entre l'habileté mentale et le développement du jugement moral. Cependant, nous nous attacherons ici à voir si l'intervention d'éducation sexuelle structurée selon la technique du +1 stade peut aider tous les sujets, ou si elle ne vient épauler que le développement moral de ceux dont l'HAME est fort.

Comme l'indiquent les résultats présentés au tableau 57, l'intervention d'éducation sexuelle a d'abord aidé ceux dont l'habileté mentale était faible. En effet, le M.M.S. général de ces sujets progresse de 31, comparativement à un léger recul de 2 pour les sujets témoins non soumis à l'intervention d'éducation sexuelle. La différence des gains entre sujets expérimentaux et sujets témoins atteint la signification statistique ($t = 2.61$, $df\ 82$, $\alpha = .011$). On enregistre un progrès presque aussi prononcé pour le M.M.S. sexuel; alors que le M.M.S. sexuel des sujets expérimentaux augmente de 26, celui des sujets témoins n'augmente que de 9.

Chez les sujets dont l'habileté mentale dépasse la moyenne, on remarque un progrès légèrement plus fort chez les sujets témoins que chez les sujets expérimentaux. L'analyse détaillée stade par stade saura mieux rendre compte de cette situation. Disons cependant que la différence des

Tableau 57

M.M.S. général et M.M.S. sexuel pour les sujets expérimentaux et les sujets témoins, divisés selon la force de l'habileté mentale (HAME)[1]

Entrevues de novembre 1973 (TEST)

		HAME faible			HAME fort	
	N[2]	M.M.S. général	M.M.S. sexuel	N	M.M.S. général	M.M.S. sexuel
Sujets expérimentaux	41	285	289	59	354	351
Sujets témoins	42	300	289	32	316	308
T-TEST[3]		0.87	0.02		2.66	2.67
Sign. (α)		.388	.981		.009	.009

Entrevues de mai 1974 (RE-TEST)

		HAME faible			HAME fort	
	N	M.M.S. général	M.M.S. sexuel	N	M.M.S. général	M.M.S. sexuel
Sujets expérimentaux	41	315(+31)[4]	315(+26)	59	356(+3)	365(+14)
Sujets témoins	42	298(-2)	298(+9)	32	328(+12)	323(+16)
T-TEST		1.07(2.61)	0.93(1.23)		1.90(0.77)	2.51(0.12)
Sign. (α)		.288(.011)	.353(.224)		.061(.441)	.014(.904)

1) Les scores soulignés indiquent qu'il y a une différence significative ($P < .05$) entre le M.M.S. général et le M.M.S. sexuel, ou parfois, entre le gain au général et le gain au sexuel.

2) Nombre de sujets.

3) Test T de Student entre les M.M.S. des sujets expérimentaux et ceux des sujets témoins; pour l'entrevue de 1974, on ajoute aussi, entre parenthèses, le test T établi sur le gain.

4) Gain entre le TEST et le RE-TEST.

gains réalisés au M.M.S. général et au M.M.S. sexuel, chez les sujets expérimentaux à HAME plus fort, indique un progrès plus marqué dans le développement du jugement moral sexuel, à la suite de l'intervention. Même si cette différence n'est pas statistiquement significative, elle présente néanmoins une tendance très forte ($t = 1.67$, df 118, $\alpha = .099$).

Comme nous l'avons fait précédemment, nous renvoyons le lecteur, en annexe G, aux graphiques G49 à G56. Ces graphiques présentent les pourcentages d'usage de chaque stade pour l'ensemble des sujets à HAME faible et à HAME fort, gardant la division entre sujets expérimentaux et sujets témoins. On peut y noter une plus grande consistence de jugement moral effectuée par les sujets à HAME faible, durant les huit mois de l'expérience. Il appert aussi que les sujets expérimentaux à HAME faible aient augmenté leur usage du stade 5, tandis que chez les sujets témoins, cet usage diminue. Pour les sujets dont le HAME est supérieur, on assiste à une augmentation beaucoup plus forte de l'usage du stade 5 par ceux soumis à l'intervention d'éducation sexuelle que chez les sujets témoins.

Cette augmentation dans l'usage des arguments de stade 5 semble être la seule différence qu'ait apportée l'intervention d'éducation sexuelle. Nous croyons qu'il s'agit là d'un succès, car, nous l'avons dit, le passage à une morale post-conventionnelle n'est pas aisé et une augmentation même légère à ce niveau mérite d'être soulignée, d'autant plus qu'on peut croire, à la suite des expériences de relance de Sullivan et Beck (1974), qu'il s'agit de l'amorce d'un processus qui ira en s'augmentant. Mais, seule la réévaluation des sujets prévue pour 1976 permettra de confirmer ou d'infirmer cet avantage.

Analysée stade par stade, l'évolution du stade modal général et du stade modal sexuel indique que ce sont les sujets dont l'HAME était plus faible qui ont profité le plus de l'intervention d'éducation sexuelle structurée. Alors que 44% des sujets expérimentaux à HAME plus faible avancent leur stade modal général, seulement 24% des sujets témoins font de même. Au jugement moral sexuel, 36% des sujets expérimentaux à HAME plus faible progressent, tandis que 19% des sujets témoins non soumis à l'intervention avancent de stade modal. Tel qu'indiqué au tableau 58, le stade de départ ne semble pas, ici, avoir tellement joué, puisque les progressions plus fréquentes des sujets expérimentaux se retrouvent à tous les stades. On doit pourtant noter que ceux qui au départ étaient de stade 4 ou 5, n'ont pas progressé du tout s'il n'ont pas été soumis à l'intervention d'éducation sexuelle.

Chez les sujets dont l'HAME est plus fort, l'évolution du stade modal, dans le groupe des sujets expérimentaux, est similaire à celle du groupe témoin. Et, tel que présenté au tableau 59, cette similitude d'évolution se retrouve à tous les stades de départ. La seule différence, encore qu'elle est faible, se situe au jugement moral sexuel; ici, 17% des sujets expérimentaux régressent, alors que seulement 9% des sujets témoins font de même. L'intervention aura eu ici un effet négatif, encore qu'il peut s'agir d'une régression par volonté de consistence dans le jugement moral sexuel. L'analyse du changement dans les pourcentages d'usage pourra le préciser.

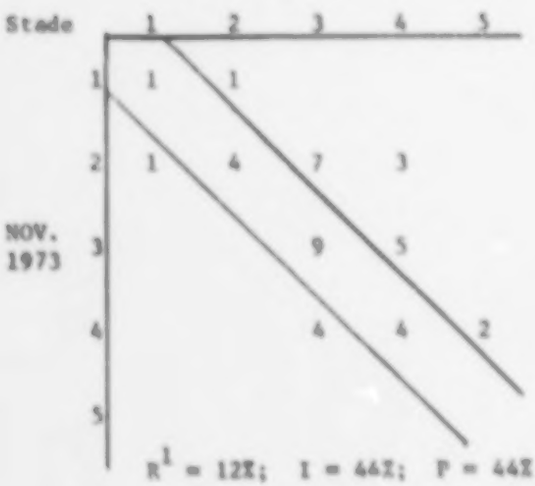
Les changements dans les pourcentages d'usage, tels que présentés pour les sujets à HAME faible, au tableau 60, montrent bien l'effet de l'intervention d'éducation sexuelle. Chez les sujets de stades 1 et 2, les

Tableau 58

Evolution du stade modal, selon chaque stade, pour les sujets à HAME faible

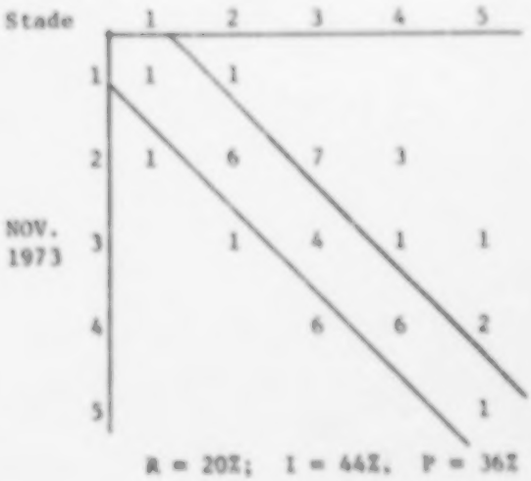
Sujets expérimentaux (N = 41)

Dilemmes généraux
Mai 1974



R[1] = 12%; I = 44%; P = 44%

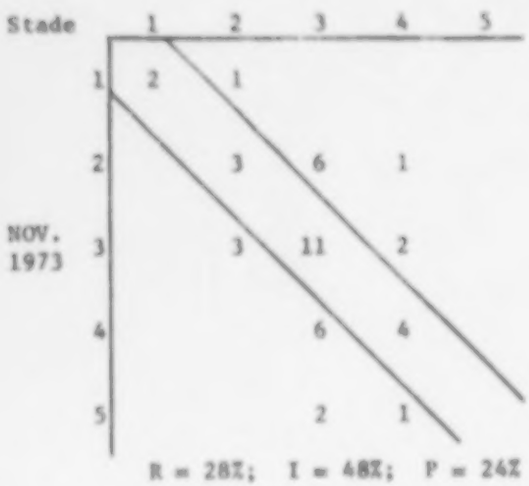
Dilemmes sexuels
Mai 1974



R = 20%; I = 44%, P = 36%

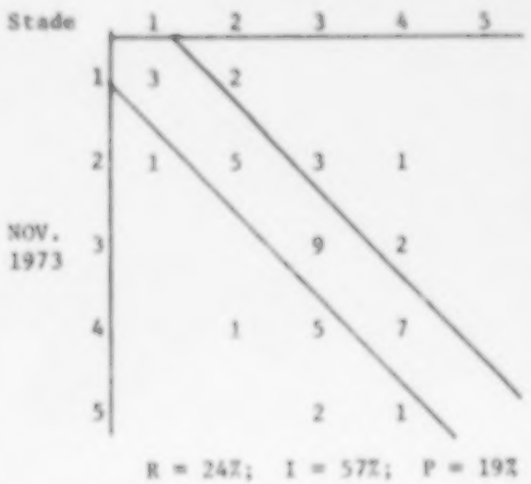
Sujets témoins (N = 42)

Dilemmes généraux
Mai 1974



R = 28%; I = 48%; P = 24%

Dilemmes sexuels
Mai 1974



R = 24%; I = 57%; P = 19%

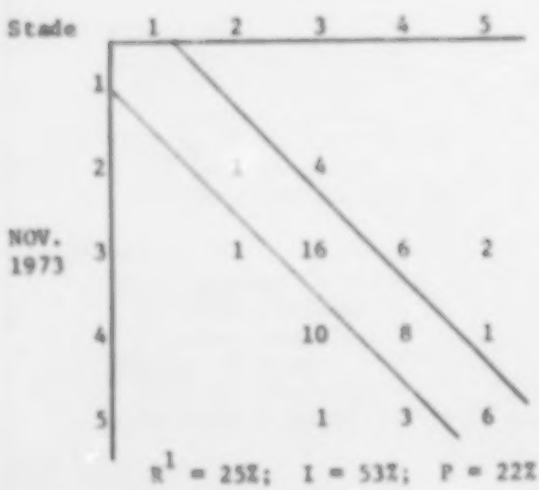
1) R = Régression; I = Inchangé; P = Progression

Tableau 59

Evolution du stade modal, selon chaque stade, pour les sujets à HAME fort

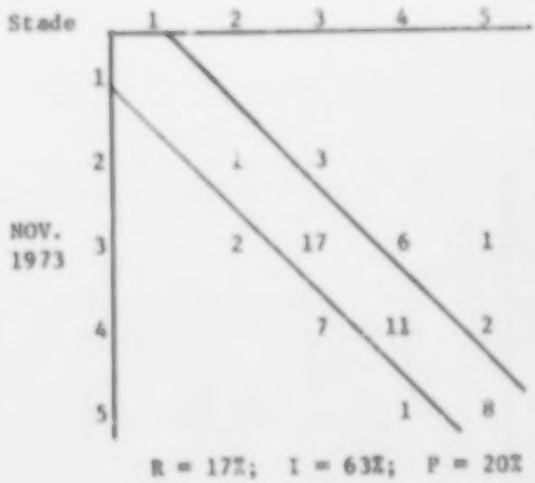
Sujets expérimentaux (N = 59)

Dilemmes généraux
Mai 1974



R[1] = 25%; I = 53%; P = 22%

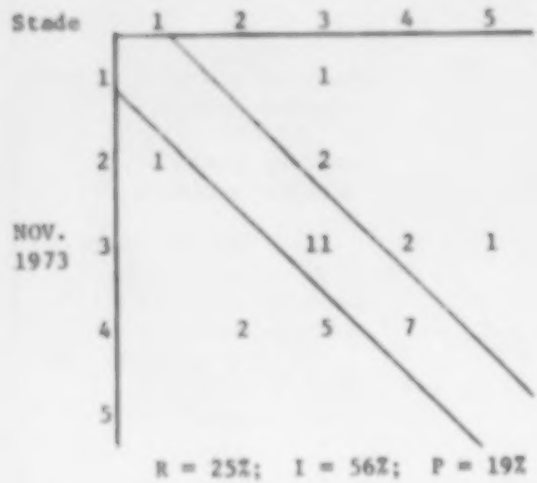
Dilemmes sexuels
Mai 1974



R = 17%; I = 63%; P = 20%

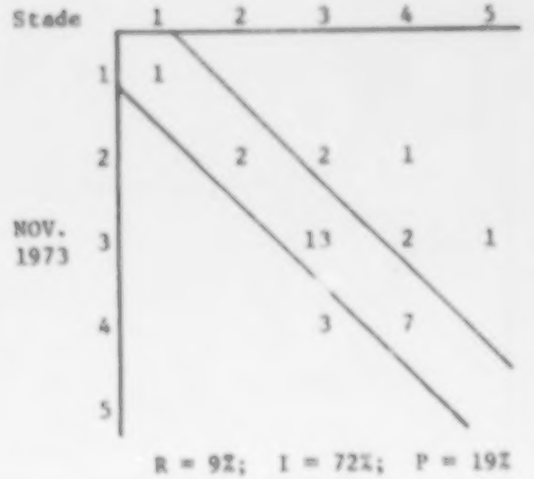
Sujets témoins (N = 32)

Dilemmes généraux
Mai 1974



R = 25%; I = 56%; P = 19%

Dilemmes sexuels
Mai 1974



R = 9%; I = 72%; P = 19%

1) R = Régression; I = Inchangé; P = Progression

Tableau 60

Changements dans les pourcentages d'usage de chaque stade, relatif au stade modal[1], aux dilemmes généraux et aux dilemmes sexuels, pour les 83 sujets dont l'HAME est plus faible

Stade majeur général en 1973	Stade modal -3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Stades 1 et 2							
Expérimentaux (N = 15)							
dilemmes généraux			+ 2.33	-37.98	+22.98	+12.86	-0.19
dilemmes sexuels			- 0.02	-28.08	+22.47	+ 4.96	+0.67
Témoins (N = 12)							
dilemmes généraux			- 2.04	-28.95	+25.48	+ 5.76	-0.25
dilemmes sexuels			- 4.07	- 8.47	+ 4.31	+ 8.23	
Stade 3							
Expérimentaux (N = 13)							
dilemmes généraux		- 0.43	-17.78	- 1.20	+23.06	- 3.65	
dilemmes sexuels		- 1.12	+ 8.42	-22.92	+ 3.54	+ 9.87	2.21
Témoins (N = 16)							
dilemmes généraux		+ 0.30	- 0.11	- 4.17	+ 3.87	+ 0.12	
dilemmes sexuels		+ 2.24	- 3.27	-12.50	+13.70	- 0.16	
Stade 4							
Expérimentaux (N = 9)							
dilemmes généraux		- 0.09	+17.27	-31.58	+13.60	+ 0.79	
dilemmes sexuels		- 3.48	+19.61	-35.89	+ 8.52	+11.24	
Témoins (N = 10)							
dilemmes généraux		- 1.48	+30.17	-29.74	+ 1.30	- 0.24	
dilemmes sexuels		- 1.34	+ 5.44	- 4.79	- 0.90	+ 1.59	
Stade 5							
Expérimentaux (N = 0)							
dilemmes généraux							
dilemmes sexuels							
Témoins (N = 3)							
dilemmes généraux	+0.91	+47.58	+24.17	-72.29	- 0.37		
dilemmes sexuels	+8.33	+16.38	+ 9.73	-36.74	+ 2.30		
Stade DIFFUS							
Expérimentaux (N = 4)							
dilemmes généraux		- 1.19	- 7.10	-10.52	+13.44	+ 5.37	
dilemmes sexuels		- 9.00	+ 0.98	+ 1.62	+ 8.97	- 2.56	
Témoins (N = 1)							
dilemmes généraux				-38.54	+36.63	+ 1.91	
dilemmes sexuels			-12.70	-34.21	+46.90		

1) Le stade modal est celui dont le pourcentage d'usage est le plus élevé.

2) Les chiffres indiquent la différence des pourcentages d'usage; un nombre négatif signifie une diminution en mai 1974, par rapport au pourcentage de novembre 1973.

élèves soumis à l'intervention d'éducation sexuelle augmentent plus l'usage qu'ils font des stades supérieurs que ne le font les sujets témoins. En effet, au jugement moral général, les sujets expérimentaux augmentent de 35.84% leur usage des stades 3 et 4, tandis que les sujets témoins le font à 30.99%, ce qui laisse un surcroît d'augmentation de 4.85% pour les premiers. Au jugement moral sexuel, le surplus d'augmentation dans l'usage des stades 3 et 4 réalisé par les sujets expérimentaux atteint 15.56%. On voit donc que l'intervention a promu surtout le J.M.S. des sujets à HAME plus faible qui étaient, au départ, de stades 1 ou 2.

Lorsque le stade de départ est le stade 3, il semble alors que l'intervention d'éducation sexuelle favorise plus le développement du jugement moral général, du moins chez les élèves à HAME plus faible. En effet, au J.M.G., l'augmentation d'usage des stades supérieurs, par les sujets expérimentaux, surpasse de 15.42% celle faite par les sujets témoins. Au J.M.S., ce surcroît d'augmentation n'est que de 2.08%.

Enfin, toujours pour ceux dont l'HAME est plus faible, les élèves du groupe expérimental qui, au début de l'expérience, étaient de stade 4, progressent plus que les sujets témoins. Le surcroît d'augmentation dans l'usage d'arguments de stades 5 et 6 atteint ici 13.33% au J.M.G. et 19.07% au J.M.S. C'est donc à tous les stades[1] que l'intervention a été efficace, pour les sujets à HAME plus faible. Lorsque le stade de départ est 2 ou 4,

---

1) L'absence de sujets expérimentaux de stade 5 dans la catégorie des sujets à HAME plus faible rend impossible les comparaisons pour ce stade.

c'est le jugement moral sexuel qui est le plus favorisé; lorsque ce stade de départ est 3, l'intervention promeut surtout le jugement moral général.

Les choses ne vont pas de même pour les sujets dont l'habileté mentale est plus forte. Ici, on assiste, comme l'indique le tableau 61, à une progression rapide des sujets qui, au départ, étaient de stade 1 ou 2. Au jugement moral général, les sujets expérimentaux délaissent les arguments du stade 2 pour augmenter de 51% l'usage qu'ils font des arguments de stade 3. En cela, ils diffèrent des sujets témoins qui eux répartissent aux stades 3 et 4 leur progrès, progrès qui d'ailleurs est, somme toute, inférieur de 9.15% de celui des élèves soumis à l'intervention structurée selon la technique du +1 stade.

Au jugement moral sexuel, les changements réalisés par les sujets expérimentaux, de stade 2, illustrent bien ce mouvement de concentration dont nous avons parlé. On remarque d'abord une diminution de 28.86% du stade modal, et aussi une diminution de 13.53% du stade 4; ces diminutions se font au profit d'une augmentation de 46.99% du stade 3. On voit que l'appui de l'intervention a été ici fort important, puisque les sujets témoins, pour leur part, se contentent de concentrer au stade 2 l'ensemble de leurs arguments moraux, diminuant de 10% l'usage des arguments de stade 3.

Aux autres stades, soit les stades 3 et 4, l'intervention d'éducation sexuelle a eu un effet beaucoup plus limité, sur les élèves dont l'HAME était plus fort. Elle réussit à aider les sujets expérimentaux de stade 3 à parfaire une augmentation de l'usage des stades supérieurs, de 7.36% au

Tableau 61

Changements dans les pourcentages d'usage de chaque stade, relatif au stade modal[1], aux dilemmes généraux et aux dilemmes sexuels, pour les 91 sujets dont l'EGAME est plus fort[2]

Stade majeur général en 1973	Stade modal -3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Stades 1 et 2							
Expérimentaux (N = 3)							
dilemmes généraux				-51.86	+51.69	+ 0.17	
dilemmes sexuels			- 4.60	-28.86	+46.99	-13.53	
Témoins (N = 4)							
dilemmes généraux			+ 9.30	-52.01	+19.93	+20.40	+2.38
dilemmes sexuels			- 6.41	+14.27	-10.02	+ 2.16	
Stade 3							
Expérimentaux (N = 23)							
dilemmes généraux		+0.51	+ 2.41	-17.10	+ 6.61	+ 7.58	
dilemmes sexuels		+3.54	- 0.59	-21.49	+16.11	+ 2.43	
Témoins (N = 10)							
dilemmes généraux			- 8.95	- 8.66	+14.23	+ 3.38	
dilemmes sexuels		-2.31	+ 7.41	-16.28	+ 8.14	+ 3.04	
Stade 4							
Expérimentaux (N = 14)							
dilemmes généraux		-3.29	+30.79	-31.35	+ 3.86		
dilemmes sexuels		-5.52	+14.32	-19.25	+ 6.18	+ 4.26	
Témoins (N = 12)							
dilemmes généraux		+1.20	+19.90	-19.66	- 1.45		
dilemmes sexuels		-2.33	+10.25	-18.02	+ 0.98	+ 9.12	
Stade 5							
Expérimentaux (N = 9)							
dilemmes généraux	-1.29	+1.54	+ 9.21	- 7.97	- 1.49		
dilemmes sexuels	-0.22	-4.03	- 3.41	+ 1.83	+ 5.84		
Témoins (N = 0)							
dilemmes généraux							
dilemmes sexuels							
Stade DIFFUS							
Expérimentaux (N = 10)							
dilemmes généraux	-0.72	-4.34	+10.32	- 2.96	+ 1.01	- 3.31	
dilemmes sexuels		-1.96	+ 5.01	-19.65	+21.23	- 4.63	
Témoins (N = 6)							
dilemmes généraux		+2.28	-19.20	+ 8.03	+ 9.78	- 0.90	
dilemmes sexuels		-3.95	+12.90	-37.16	+14.97	+13.24	

1) Le stade modal est celui dont le pourcentage d'usage est le plus élevé.

2) Les chiffres indiquent la différence des pourcentages d'usage; un nombre négatif signifie une diminution en mai 1974, par rapport au pourcentage de novembre 1973.

jugement moral sexuel, mais semble les avoir bloqués au jugement moral général; augmentation de 3,42% inférieure à celle des sujets témoins.

Enfin, les élèves de stade 4 ont vu leur jugement moral général soutenu par l'intervention; on enregistre certes chez les expérimentaux un retour au stade 3 plus fort que celui des sujets témoins, mais, il est compensé par un léger progrès vers le stade 5 qu'on ne retrouve pas chez les sujets témoins. Cependant, au jugement moral sexuel, les reculs et les progrès des sujets expérimentaux sont à peine plus importants que ceux des sujets témoins, tant et si bien qu'ici, on peut dire que l'intervention n'a pas eu d'effet du tout.

Alors que nous espérions que l'analyse stade par stade révèle, chez les sujets à HAME plus fort, des cheminements variés, il semble qu'il n'en est rien, et que pour la majorité d'entre eux -c'est-à-dire les sujets de stade 3 et 4-, l'intervention d'éducation sexuelle n'a guère eu d'effet. Il se peut cependant que les légers avantages suscités dans le développement du jugement moral soient l'indication du début d'un progrès plus marqué dont les résultats ne pouvaient être connus en mai 1974. Nous croyons qu'il peut en être ainsi, et la réévaluation projetée pourra, nous l'espérons, en faire foi.

Nous terminons ainsi l'analyse des effets de l'intervention d'éducation sexuelle structurée selon la technique du +1 stade. Plusieurs autres regroupements ont été effectués, en répartissant les sujets selon l'âge et

l'habileté mentale, ou encore selon le rang à la naissance, ou selon la pratique religieuse. Aucun de ces regroupements ne présente de cheminement particulier. Cependant, le regroupement par âge et par sexe peut éventuellement être utile à d'autres chercheurs dont les populations étudiées se situent avant ou après 16 ans. C'est à leur intention que nous présentons, en annexe G, au tableau G57, les M.M.S. général et sexuel de ces doubles regroupements.

Nous voudrions aussi mentionner, que les gains réalisés par les sujets expérimentaux de tour les stades ne semblent pas reliés au nombre d'heures de l'intervention en +1 stade. En effet, des circonstances ont voulu que des groupes reçoivent moins d'heures d'intervention que d'autres. Nous avons voulu profiter de cette situation pour tenter de démontrer les corrélations entre le nombre d'heures d'intervention et le progrès dans le jugement moral général ou sexuel. Certes, les corrélations sont faibles et même parfois négatives, cela pour tous les regroupements de sujets dont nous avons suffisamment parlé antérieurement. Certes, nous croyons que des seuils inférieurs et supérieurs existent certainement, quant aux heures d'intervention; d'une part, une intervention de deux heures ne nous semble pas susceptible de provoquer des changements stables; d'autre part, cent heures d'intervention pourront certainement provoquer des progrès beaucoup plus grands que ceux que nous avons observés. Cependant, entre 19 ou 35 heures, les changements ne sont pas tels qu'on puisse déceler un rapport direct entre la quantité d'intervention et le développement du jugement moral. Cela nous semble confirmer que le développement du jugement moral relève principalement d'une restructuration faite par l'individu, et non pas tributaire de la seule influence du milieu ambiant; en disant ceci, nous sommes conscients que le

milieu ambiant, ou une intervention systématique, comme ce fut le cas dans notre recherche, peut servir d'initiateur ou de catalyseur à cette restructuration. Il faut certes un certain temps au catalyseur pour provoquer un effet; mais une fois la réaction démarrée, sa présence n'est plus essentielle. C'est ce rôle qu'a probablement joué l'intervention d'éducation sexuelle structurée à laquelle nous avons soumis une centaine d'élèves des classes du secondaire.

Avant de terminer cette section, nous nous permettons d'ajouter que la variance du M.M.S. général s'explique à 37% par l'âge et l'habileté mentale et le sexe des sujets, lors des entrevues de 1974[1]. La régression multiple appliquée au M.M.S. sexuel indiquera une corrélation multiple entre le score sexuel et l'âge, l'HAME et le sexe, de .614; l'influence de l'âge est ici de 15%, celle de l'HAME, de 22% et enfin celle du sexe de 01%. Ces pourcentages sont, à un pour cent près, les mêmes que ceux obtenus lorsque l'analyse a été effectuée sur les scores des entrevues de novembre 1973.

Cette dernière analyse confirme, en quelque sorte, l'importance de l'habileté mentale, comme un élément nécessaire au développement du jugement moral; elle indique aussi que ce développement est lié à l'âge chronologique; ici, cependant, on peut voir un lien de concommittance plutôt qu'un lien causal. Enfin, que l'élève soit de sexe masculin ou féminin ne semble pas avoir tellement d'effet sur son développement moral, sauf les remarques que nous avons formulées à ce sujet quant aux cheminements différents selon les sexes.

---

1) L'âge 15%, l'HAME 20%; le sexe 2%; R = .609.

Notre intention était, au départ, de vérifier les caractéristiques des diverses méthodes pédagogiques pouvant influencer sur le développement du jugement moral général et du jugement moral sexuel. Il est cependant difficile, dans le contexte des écoles publiques, d'exiger que, dans une classe expérimentale, seule la méthode magistrale soit utilisée; les comités de parents, les directeurs pédagogiques et les conseils des professeurs, ont émis des réticences à accepter que leurs adolescents ou élèves servent de cobayes à une expérience si louable soit-elle. De plus, les interventionnistes eux-mêmes, ayant à vivre semaine après semaine, le poids d'une éducation sexuelle structurée selon la technique du +1 stade, ont évalué trop lourde la tâche de se voir restreints à une seule méthode pédagogique. Il leur fallait aussi respecter l'intérêt des élèves, et, à ce chapitre, l'usage d'une méthode pédagogique unique eut tôt fait de tuer la participation active du groupe étudiant; en effet, au niveau secondaire, contrairement au niveau collégial ou universitaire, la variété des approches pédagogiques demeure un élément nécessaire à une bonne dynamique de classe.

Ainsi, le programme de notre étude a dû être modifié, et nous nous retrouvons à la fin, avec les 7 groupes de sujets qui ont tous reçu l'intervention d'éducation sexuelle structurée selon toutes les méthodes[1]. Cependant, le nombre d'heures d'utilisation de l'une ou l'autre des méthodes pédagogiques a varié d'un groupe à l'autre[2]; cela nous permettra d'établir les relations

---

1) On retrouvera, en annexe E, une description détaillée de chacune des méthodes pédagogiques retenues pour l'analyse.

2) On retrouvera, en annexe F, pour chaque groupe, le nombre d'heures consacrées à chaque méthode.

qui ont pu exister entre le progrès dans le jugement moral et chacune des méthodes pédagogiques.

A lire le tableau 62, on remarque d'abord de très faibles relations entre les gains et les méthodes pédagogiques. A première vue, on peut croire que les méthodes pédagogiques ne jouent qu'un très faible rôle dans l'aide apportée au développement du jugement moral. Il nous faudra ainsi parler de tendances, plutôt que de relations fermes. On ne peut cependant s'empêcher d'être surpris de lire que les exposés magistraux tendent à freiner le développement du jugement moral, puisqu'ici les corrélations sont négatives, et significativement différentes de zéro. Cela s'applique autant au jugement moral général ($r = -.18$), qu'au jugement moral sexuel ($r = -.18$). D'autre part, les discussions-échanges, l'audio-visuel et les exposés d'étudiants semblent avoir contribué positivement au développement du jugement moral général, seulement, n'influençant que très peu le jugement moral sexuel.

On remarquera aussi que les gains au J.M.G. sont en relations négatives avec l'HAME et avec le degré de développement du jugement moral général[1]. Cela signifie que ce sont les sujets moins avancés dans leur développement qui ont le plus profité de l'expérience d'éducation sexuelle structurée. Il en est différemment au J.M.S., car ici les gains sont en relations négatives avec le degré de développement du jugement moral sexuel et avec le sexe de l'élève. On peut alors croire que l'intervention d'éducation sexuelle a

---

1) On a déjà démontré comment ces deux mesures, c'est-à-dire l'HAME et le développement du jugement moral peuvent être reliées entre elles.

Tableau 62

Corrélations entre les gains réalisés par tous les sujets expérimentaux, aux M.M.S. général et sexuel, et chacune des méthodes pédagogiques, ainsi qu'avec certaines autres variables[1]

	Gain au M.M.S. général	Gain au M.M.S. sexuel
Exposés magistraux[2]	-18**	-18**
Discussions-échanges	+14*	-09
Audio-visuel	+15*	+09
Jeu de rôles	+09	+11
Exposés d'étudiants	+12*	-08
Autres	-09	-06
Habileté mentale	-21**	-01
Age chronologique	+13*	+04
Sexe	-11	-17**
Score M.M.S. général	-38***	
Score M.M.S. sexuel		-32***

1) On a utilisé la formule de Pearson pour établir ces corrélations simples.

2) On trouvera, en annexe E, la description détaillée de chacune des méthodes pédagogiques.

3) Les corrélations sont présentées ici sans le point décimal. L'astérisque unique (*) indique que la corrélation est significativement différente de zéro, à $P \leq .10$, (one tailed test); deux astérisques (**) signifient $P \leq .05$ et trois astérisques (***) indiquent $P \leq .01$.

plutôt favorisé le développement du J.M.S. des garçons les moins avancés dans leur développement moral.

Comme les analyses que nous avons faites dans les sections précédentes l'ont suffisamment démontré, il existe des liens entre le développement du jugement moral et l'HAME, l'âge chronologique et le sexe. Pour dégager l'influence de chacune des méthodes pédagogiques de ces liens, nous avons procédé à des corrélations partielles de troisième ordre, tenant constant l'HAME, l'âge chronologique et le sexe des sujets soumis à l'intervention d'éducation sexuelle structurée. Par cette analyse, nous cernerons mieux l'influence réelle de chaque méthode pédagogique. Tel qu'on peut le lire au tableau 63, le sujet abstrait d'âge, de sexe et d'HAME moyen, verra le développement de son jugement moral général principalement stimulé par la discussion-échange; mais chacune des autres méthodes, sauf les méthodes diverses classées sous le titre "autres" a contribué au développement du jugement moral général. Quant au jugement moral sexuel, ce sera le jeu de rôle qui constituera la méthode la plus susceptible d'en aider le développement. On remarquera enfin que les exposés magistraux tendent à provoquer un ralentissement du développement du jugement moral autant général que sexuel.

Il y aurait de nombreuses réserves à émettre sur ces conclusions. D'abord, les corrélations sont réellement faibles et ne permettent que de parler de tendances; on doit aussi prendre en considération que les 30 heures d'intervention, une fois départagées selon les six méthodes pédagogiques ne constituent guère une source suffisante pour procéder à des analyses très certaines; les 2 à 3 heures d'audio-visuel et les quelques 2 heures de jeu

Tableau 63

Corrélations partielles de troisième ordre entre les gains réalisés par tous les sujets expérimentaux aux M.M.S. général et sexuel, et chacune des méthodes pédagogiques, l'HAME, l'âge et le sexe étant tenus constants[1]

	Gains au M.M.S. général	Gains au M.M.S. sexuel
Exposés magistraux	-19**	-17**
Discussions-échanges	+15*	-08
Audio-visuel	+12	+05
Jeu de rôles	+13*	+21**
Exposés d'étudiants	+11	-06
Autres	-22**	-08

1) Les corrélations sont présentées ici sans le point décimal. L'astérisque unique (*) indique que la corrélation est significativement différente de zéro, à $P \leq .10$, (one tailed test); deux astérisques (**) signifient $P \leq .05$.

de rôles sont des quantités bien faibles pour établir des comparaisons. Il y a aussi le fait que les gains sont, eux aussi, relativement faibles, et que ces gains, établis sur les scores de maturité morale (M.M.S.) ne peuvent pas toujours tenir compte des modifications dans les pourcentages d'usage[1]. Signalons enfin que l'effet de moyenne a pu réduire à néant des différences entre les sujets qui, au départ, étaient de stades différents. Nous croyons important de ne pas suggérer qu'entre les sujets de stade 1 ou 2 et les sujets de stade 4 ou 5, il n'y a qu'une seule différence de stade. Le cheminement d'évolution peut être particulier à chaque stade; ce particularisme souvent disparaît dans le lit de Procuste qu'est une "moyenne".

Pour pallier à cette dernière difficulté, nous convions le lecteur à une analyse de l'effet propre de chaque méthode pédagogique sur les sujets expérimentaux regroupés selon leur stade de départ. Nous croyons pouvoir ainsi mieux illustrer qu'il n'existe pas de méthode miracle, mais que chaque groupe réagit différemment à chaque méthode. La valeur des diverses corrélations est

---

1) A titre d'exemple, un sujet dont l'usage du stade 2 est de 30%, ceux de stade 3, de 50% et du stade 4, de 20%, aura un M.M.S. de 290. La formule est (2 x 30) + (3 x 50) + (4 x 20). Ce même sujet peut, après quelques mois, présenter les pourcentages d'usage suivants: stade 2, 15%, stade 3, 80%, stade 4, 5%. Son M.M.S. demeure 290 et l'on peut croire, avec cette mesure, qu'il n'a pas progressé. Il a cependant opéré une remarquable concentration de ses arguments au stade 3, gagnant une congruence interne dans son jugement moral, même si pour le faire, il a diminué de 15% l'usage des arguments de stade 4. Comme on l'a déjà dit, le score de maturité morale est une mesure grossière qui a l'avantage de faciliter les analyses statistiques, mais qui empêche souvent une lecture vraie de la réalité. On ne peut que souhaiter que d'autres procédures de mesure soient élaborées pour pallier aux carences du score M.M.S. Entre temps, il nous est impossible de ne pas utiliser ce "score", même si nous nous efforçons de présenter, sous d'autres modes, les résultats de notre expérience.

Tableau 64

Corrélations partielles de troisième ordre entre les gains réalisés par les sujets expérimentaux répartis selon leur stade modal général en 1973, et chacune des méthodes pédagogiques, l'HAMK, l'âge et le sexe étant tenus constants[1]

Méthodes pédagogiques	Stade modal général en 1973							
	Stades 1 et 2 (N = 22)		Stade 3 (N = 39)		Stade 4 (N = 29)		Stade 5 (N = 10)	
	Gains au M.M.S. général	Gains au M.M.S. sexuel	Gains au M.M.S. général	Gains au M.M.S. sexuel	Gains au M.M.S. général	Gains au M.M.S. sexuel	Gains au M.M.S. général	Gains au M.M.S. sexuel
Exposés magistraux	-14	-14	-22*	-0%	-30*	-49***	+30	+82***
Discussions-échanges	+17	-52***	-04	-04	+21	+14	+58*	+81***
Audio-visuel	+09	-01	-07	+01	+31*	+31*	-16	-68**
Jeu de rôles	+45**	+75***	+15	00	+16	+34**	+01	-46
Exposés d'étudiants	+36**	-21	-03	00	-14	00	+52	+58*
Autres	+04	+41**	-22*	-06	-33**	-52***	+53	+89***

1) Les corrélations sont présentées ici sans le point décimal. L'astérisque unique (*) indique que la corrélation est significativement différente de zéro, à $P \leq .10$, (one tailed test); deux astérisques (**) signifient $P \leq .05$ et trois astérisques (***) indiquent $P \leq .01$.

présentée au tableau 64; à l'intérieur de chaque regroupement de sujets, nous avons tenu constants l'HAME, l'âge et le sexe.

C'est le jeu de rôles et les exposés d'étudiants qui semblent les méthodes les plus susceptibles de faire progresser le jugement moral général des sujets de stade 1 ou 2. Le développement de leur jugement moral sexuel semble être surtout aidé par le jeu de rôles, et aussi par les méthodes "autres", c'est-à-dire l'entrevue individuelle et les exercices non-verbaux. Les exposés magistraux et l'usage de documents audio-visuels ne semblent pas, chez eux, avoir un effet positif. Quant à la discussion-échange, il faut croire qu'elle est loin d'être souhaitable, pour ces sujets, en éducation sexuelle; une corrélation de -.52 nous semble assez forte pour indiquer que l'usage d'une telle méthode avec ces sujets, ne pourra pas promouvoir leur jugement moral sexuel. Il se peut, en effet, que la discussion ouverte de questions sexuelles provoque chez eux un retranchement vers l'usage d'arguments inférieurs derrière lesquels ils se sentent "en sécurité". Rappelons aussi que la moyenne de l'HAME, pour ces sujets, est de 90.91, ce qui est nettement sous la moyenne générale qui se situe à 105.1 pour l'ensemble des sujets expérimentaux.

Le groupe des sujets expérimentaux de stade 3 ne semble pas réagir à une méthode en particulier. Chez les sujets expérimentaux de stade 4, cependant, on voit apparaître une plus grande sensibilité du développement du jugement moral sexuel à certaines méthodes pédagogiques. Notons d'abord l'effet moins heureux des méthodes dites "autres", telle que l'entrevue individuelle et les exercices non-verbaux. La méthode magistrale semble aussi

déservir le progrès de leur jugement moral. L'audio-visuel semble ici porter des fruits non équivoques[1]. Comme pour les sujets de stade 2, le jeu de rôles est assez bien lié au développement du jugement moral sexuel.

Avec des sujets de stade 3, l'éducateur sexuel préoccupé du développement du jugement moral, devrait chercher à faire usage de discussions-échanges et même ne pas craindre les exposés magistraux. L'audio-visuel semble ici perdre de son effet, de même que les jeux de rôles. Par contre, les exercices non-verbaux peuvent être efficaces. C'est ce qui nous semble ressortir des corrélations entre les gains réalisés par ces sujets et les diverses méthodes pédagogiques.

Comme on a pu le constater aux tableaux 63 et 64, et dans la mesure où les réserves que nous avons signalées n'invalident pas ces résultats, tout porte à croire que la pédagogie de l'éducation sexuelle ne peut se contenter de la technique du +1 stade; il lui faut, en surcroît, réussir à moduler habilement ses méthodes pédagogiques pour les adapter à la sensibilité différentielle de chaque stade. Nous savons pertinemment que l'école publique d'aujourd'hui ne peut regrouper dans une même classe, les seuls sujets d'un stade en particulier. D'ici à ce que cette homogénéité souhaitable puisse être

---

1) Rappelons que par "audio-visuel", nous identifions surtout cette série de petits films en boucle "Points of Departure", décrits dans SAMSON (1974).

réalisée, l'éducateur sexuel devra réussir à sous-diviser ses élèves, et à rejoindre chaque sous-groupe par des méthodes pédagogiques particulières. Cela peut sembler une tâche impossible; nous convenons qu'un éducateur sexuel ignare de la théorie du développement du jugement moral, inexpérimenté dans la "technique du +1 stade", et incapable de faire varier les méthodes pédagogiques, ne saurait réussir à promouvoir efficacement le développement du jugement moral sexuel et général. Rien n'empêche cependant, que lors d'une formation ad hoc, on puisse rendre cet éducateur sexuel professionnellement capable de ce discernement; encore faudra-t-il qu'on veuille bien, dans les maisons de formation, consacrer à ces apprentissages autant d'énergies et d'"heures de cours" que celles consacrées traditionnellement au savoir encyclopédique. Car le professeur véritable, l'authentique éducateur sexuel, celui qui pourra le mieux aider à l'épanouissement harmonieux de ses élèves, ne nous semble pas être celui qui est seulement habile à transmettre des informations sexologiques. L'éducateur sexuel vraiment digne de ce titre, nous semble être celui dont la préoccupation primordiale consiste en cette volonté efficace de réussir à promouvoir, chez ces élèves, un jugement sexuel plus harmonieux et plus éclairé.

Il importe aussi, nous semble-t-il, d'essayer de cerner, par l'analyse des progrès de chaque classe d'élèves, la qualité ou les caractéristiques de l'éducateur sexuel, susceptibles de favoriser chez les étudiants un plus grand développement du jugement moral. Certes, nous en sommes ici à l'ABC des recherches en ce domaine, en effet, sur ce sujet, l'état actuel des recherches ne

permet pas d'affirmer grand chose, pour ne pas dire rien du tout. Seuls Maitland et Goldman (1974) ont parlé de sa présence continue, comparée à sa présence au seul début d'une discussion.

L'ampleur de notre recherche ne nous a pas permis, en plus, d'analyser avec toute la rigueur voulue, les traits de la personnalité professionnelle de chaque interventionniste. Tout au plus avons-nous certains éléments de comparaison, tel que son expérience professionnelle, son âge, sa capacité à susciter l'intérêt des élèves, ce qui, somme toute, est bien mince. On comprendra dès lors que l'analyse par classe cherchera moins à dégager le type idéal de l'éducateur sexuel, que de tenter ici de suggérer des avenues éventuelles de recherche.

Pour les avoir connus personnellement, et les avoir cotoyés pendant près d'une année, je peux affirmer que chacun se situe au stade 3, sauf peut-être un qui s'attarde au stade 4$\frac{1}{2}$. Cela peut être un avantage ou un inconvénient; il est certainement avantageux d'avoir, comme éducateur sexuel, des personnes au jugement moral fort développé; cela risque cependant de les obliger à "jouer un rôle" lorsqu'ils font face à des élèves dont le stade est inférieur au leur, rôle d'ailleurs plus difficile si le stade des élèves est plus de 2 stades inférieurs au leur. On sait en effet que l'intervention selon la technique du +1 stade exige que les arguments apportés par l'éducateur, ou appuyés par lui soient supérieurs d'un stade, et d'un seul, au stade de l'élève. Face à des élèves de stade 2, l'éducateur sexuel insistera sur les arguments de stade 3. Si personnellement, il se situe au stade 3, il rencontrera alors la difficulté de taire ses arguments personnels, cherchant en endossant des arguments de stade 3 qui ne le satisfont plus, mais qui pourraient le mieux concourrir

au développement du jugement moral des étudiants. Ce rôle d'adaptation professionnelle que nous exigeons de l'éducateur sexuel va certes à l'encontre de certaines conceptions qui fondent l'efficacité de l'éducation sur la qualité du développement moral de l'éducateur. Pris globalement, le processus d'éducation ne saurait être complet si, dans l'école, sont absents ces "maîtres" dont la qualité de vie et la perspicacité ont valeur de modèle. Dans la praxis quotidienne, cependant, il ne suffit pas, pour bien enseigner l'anglais à John, de bien connaître l'anglais et de bien connaître John. Il faut en plus savoir pourquoi il importe d'enseigner l'anglais, de pouvoir comprendre le processus complexe de l'apprentissage d'une langue seconde, et être capable d'adapter son action éducative aux divers moments du développement "linguistique" de John. Commencer par l'étude de la grammaire anglaise peut sembler logique; il semble pourtant que la rentabilité exige qu'il en soit autrement, et que John pourra accéder à la grammaire si on peut respecter chez lui, ses délais de maturation. Les oreilles du linguiste-éducateur devront dès lors accepter de subir bien des constructions patoises; mais c'est aussi à ce prix que John pourra, avec l'aide patiente de l'éducateur, développer une conversation anglaise standard, absente de jargon et de dialecte.

Nous osons croire que l'éducation sexuelle dont l'objectif principal est le développement du jugement moral sexuel, et aussi celui du jugement moral général, doit, mutatis mutandis, procéder de façon analogue. Cela implique donc que l'éducateur sexuel, non seulement ne se constitue pas en modèle à imiter, mais aussi qu'il s'abstienne de présenter un modèle moral, qui, comme tout modèle, et encore plus dans le domaine de la morale, en sera un idéalisé

qui ne saurait être saisi comme modèle véritable par les élèves[1], ou encore qui sera, dans leur fors intérieur, systématiquement écarté par eux, puisque jugé inaccessible.

Nous tenions à présenter ces quelques notes, pour éviter qu'on puisse croire que la pédagogie que nous proposons, parce qu'elle veut s'adapter aux étapes du développement du jugement moral des élèves, soit trop vite classée par certains, parmi les pédagogies "naturistes" dont la seule action, semble-t-il, est de convier les élèves en enclos protégé, c'est-à-dire l'école, pour en observer le développement et s'en louanger.

L'analyse de l'action de chaque interventionniste passe par celui des résultats des deux entrevues faites auprès des élèves qui lui étaient confiés, et de ceux qu'on avait assignés comme groupe témoin. Au tableau 65, on peut prendre connaissance des changements produits par l'intervention d'éducation sexuelle, dans chaque classe d'intervention. Lorsqu'on s'attarde aux gains nets des sujets expérimentaux, on constate que dans quatre classes sur sept les sujets expérimentaux progressent plus que les sujets témoins, tant au jugement moral <u>général</u> qu'au jugement moral <u>sexuel</u>. Dans une autre classe (classe F), seul le jugement moral <u>général</u> des sujets expérimentaux progresse plus que celui des sujets témoins. Dans la classe D, le jugement moral <u>sexuel</u> des sujets ayant été soumis à l'intervention d'éducation sexuelle, avance un

---

1) Comme l'ont montré les recherches de REST (1968; 1969), l'individu ne peut comprendre, parmi les stades supérieurs au sien, que les arguments du stade immédiatement adjacent, soit le stade +1; les arguments des stades +2 ou +3 sont pour lui incompréhensibles, même s'il peut servilement en répéter la teneur.

Tableau 65

M.M.S. général et M.M.S. sexuel aux entrevues de novembre 1973 et de mai 1974, pour les sujets expérimentaux et les sujets témoins, selon les 7 classes d'intervention

Classes d'interv.	A		B		C		D		E		F		G	
S. expérimentaux	(N = 28)		(N = 16)		(N = 9)		(N = 15)		(N = 7)		(N = 12)		(N = 13)	
	M.M.S. général	M.M.S. sexuel	M.M.S. général	M.M.f. sexuel	M.M.S. général	M.M.S. sexuel	M.M.S. général	M.M.S. sexuel	M.M.S. général	M.M.S. sexuel	M.M.S. général	M.M.S. sexuel	M.M.S. général	M.M.S. sexuel
Ent. nov. 1973	358	358	357	364	257	242	293	295	242	210	298	331	370	359
Ent. mai 1974	357	344	372	388	283	282	296	299	263	256	344	342	388	395
Différence	-1	+6	+15	+24	+26	+40	+3	+4	+21	+46*	+46*	+11*	+18	+37*
S. témoins	(N = 17)		(N = 12)		(N = 9)		(N = 10)		(N = 6)		(N = 9)		(N = 11)	
	M.M.S. général	M.M.S. sexuel	M.M.S. général	M.M.S. sexuel	M.M.S. général	M.M.S. sexuel	M.M.S. général	M.M.S. sexuel	M.M.S. général	M.M.S. sexuel	M.M.S. général	M.M.S. sexuel	M.M.S. général	M.M.S. sexuel
Ent. nov. 1973	348	352	322	334	270	343	211	202	286	275	339	346	330	272
Ent. mai 1974	324	332	333	344	319	306	225	203	292	283	347	355	319	308
Différence	-24	-20	+11	+10	+49*	+61*	+14	+1	+6	+8	+8	+11	-11	+36
Gain net[1]	+23	+26	+4	+14	-23	-21	-11	+3	+15	+38	+42	+0	+29	+1

* Indique une différence statistiquement significative P < .05, entre le M.M.S. de 1973 et celui de 1974.

1) Gain des sujets expérimentaux dégrevé de celui des sujets témoins.

peu plus que chez le groupe témoin; par contre, dans cette classe, le jugement moral général des sujets témoins a nettement plus progressé que chez les sujets expérimentaux. Enfin, dans le contexte de la classe C, l'intervention d'éducation sexuelle a eu des effets nuls, puisque, aux deux formes de jugement moral, les sujets témoins progressent plus que les sujets expérimentaux.

Après les hésitations que nous avons formulées au sujet du score de maturité morale (M.M.S.), nous préférons réserver notre analyse des résultats de chaque classe, aux variations des pourcentages d'usage de chaque stade, tels que présentés au tableau 66. Nous avons choisi de reporter en annexe G, aux tableaux G58 et suivants, l'évolution, pour chaque classe d'intervention, des pourcentages d'usage de chaque stade, présentés stade par stade, ainsi que pour chaque classe d'intervention, les changements survenus au niveau du stade modal tant général que sexuel.

Pour faciliter l'analyse et les comparaisons entre les sept classes d'intervention, nous présentons, au tableau 67, l'accroissement net du pourcentage d'usage des stades supérieurs au stade modal. En somme, nous avons d'abord totalisé l'augmentation du pourcentage d'usage des stades supérieurs au stade modal; ensuite, nous avons soustrait de l'augmentation effectuée par les sujets expérimentaux, celle réalisée par les sujets témoins. Ce solde nous semble représenter l'effet net de l'intervention d'éducation sexuelle structurée.

Dans la classe A, les 28 sujets expérimentaux augmentent, comme le font les sujets témoins, leur usage du stade -1, de 13% environ, au J.M.G. comme au J.M.S. La différence réside dans le fait que seuls les sujets

Tableau 66

Changements des pourcentages d'usage de chaque stade, relatif au stade modal[1], pour les sujets expérimentaux et les sujets témoins des sept groupes d'intervention[2]

Classes d'intervention en 1973	Stade modal -3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Classe A							
Expérimentaux (N = 28)							
dilemmes généraux		-0.54	+12.58	-19.73	+ 5.42	+ 2.27	
dilemmes sexuels	-0.07	-1.24	+13.42	-25.35	+ 9.99	+ 3.25	
Témoins (N = 17)							
dilemmes généraux	+0.29	+4.65	+15.00	-21.18	+ 0.91	+ 0.33	
dilemmes sexuels	+0.49	+4.50	+11.21	-17.17	- 0.24	+ 1.21	
Classe B							
Expérimentaux (N = 16)							
dilemmes généraux		-0.33	+ 8.99	-23.61	+ 5.95	+ 9.00	
dilemmes sexuels		-2.94	+ 7.17	-22.07	+10.17	+ 7.04	+0.63
Témoins (N = 12)							
dilemmes généraux		+2.26	+ 2.54	-18.38	+ 9.31	+ 4.26	
dilemmes sexuels		-3.37	+ 3.52	- 7.69	+ 8.07	- 0.53	
Classe C							
Expérimentaux (N = 9)							
dilemmes généraux		-3.75	+ 0.80	-15.42	+17.34	+ 1.03	
dilemmes sexuels		-5.39	- 3.27	-16.92	+25.87	- 0.29	
Témoins (N = 9)							
dilemmes généraux		-1.48	-11.09	-13.75	+18.39	+ 6.88	+1.06
dilemmes sexuels		-3.14	-14.41	-11.20	+17.01	+11.74	
Classe D							
Expérimentaux (N = 15)							
dilemmes généraux		-0.51	+ 5.74	-12.99	+ 7.70	+ 0.06	
dilemmes sexuels		-0.36	+ 4.35	-15.81	+15.58	- 3.76	
Témoins (N = 10)							
dilemmes généraux		+1.25	+ 6.02	-13.30	+ 2.75	+ 3.28	
dilemmes sexuels		+0.34	- 6.46	+ 2.32	+ 3.51	+ 0.29	
Classe E							
Expérimentaux (N = 7)							
dilemmes généraux		-0.44	+ 4.43	-24.51	+16.64	+ 3.88	
dilemmes sexuels			-11.57	-23.05	+34.73	- 0.12	
Témoins (N = 6)							
dilemmes généraux		+5.85	- 8.74	- 6.33	+ 9.22		
dilemmes sexuels		-0.27	+ 6.10	-14.76	+ 4.65	+ 4.27	

Tableau 66 (suite)

Classes d'intervention en 1973	Stade modal						
	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Classe F							
Expérimentaux (N = 12)							
dilemmes généraux	-0.97	-2.14	- 2.59	-24.61	+24.91	+ 5.40	-0.24
dilemmes sexuels		+1.56	+ 6.34	-19.73	+ 5.60	+ 3.83	+2.40
Témoins (N = 9)							
dilemmes généraux	-0.23	-2.86	+ 7.86	-14.94	+10.33	- 0.15	
dilemmes sexuels		-2.86	- 1.55	+ 2.14	+ 2.28		
Classe G							
Expérimentaux (N = 13)							
dilemmes généraux	-0.56	+1.20	+ 1.08	-20.78	+18.83	+ 0.24	
dilemmes sexuels		-1.29	- 3.02	-16.60	+10.70	+10.21	
Témoins (N = 11)							
dilemmes généraux		+5.09	+15.93	-32.77	+ 7.60	+ 4.42	-0.28
dilemmes sexuels		+0.80	+ 4.03	-31.96	+12.44	+14.69	

1) Le stade modal est celui dont le pourcentage d'usage est le plus élevé.

2) Les chiffres indiquent la différence des pourcentages d'usage; un nombre négatif signifie une diminution en mai 1974, par rapport au pourcentage de novembre 1973.

expérimentaux augmentent leur usage des stades +1 et +2; l'accroissement net[1] de l'usage des stades supérieurs au stade modal est de 6.45% au J.M.G., et de 12.27% au J.M.S. L'intervention d'éducation sexuelle a eu ici un effet positif du fait qu'elle a plus provoqué l'usage des stades supérieurs et, conséquemment, qu'elle a limité les reculs. En effet, chez 25% des sujets de cette classe

1) Pourcentages d'augmentation des sujets expérimentaux aux stades supérieurs au stade modal, dégrevés des pourcentages respectifs des sujets témoins.

Tableau 67

Accroissement du pourcentage d'usage des stades supérieurs au stade modal, pour les sujets expérimentaux, dégrevé de l'accroissement des sujets témoins, selon les classes d'intervention[1]

	Classes d'intervention						
	A	B	C	D	E	F	G
Stades 1 et 2							
dilemmes généraux			-10.92	+ 9.78	+24.21		
dilemmes sexuels			+22.95	- 3.82	+41.55		
Stade 3							
dilemmes généraux	+17.02	+13.37		-12.71	+ 1.21	- 3.50	+ 7.52
dilemmes sexuels	+20.35	- 9.04		+26.71	-15.02	+ 8.88	+ 4.12
Stade 4							
dilemmes généraux	+ 9.03	+10.47				+22.27	
dilemmes sexuels	+ 7.23	+29.66				+17.30	
TOTAL[2]							
dilemmes généraux	+ 6.45	+ 1.38	- 7.96	+ 1.73	+11.30	+19.89	+ 7.33
dilemmes sexuels	+12.27	+10.30	- 3.17	+ 8.02	+25.69	+ 9.55	- 6.22
Moyenne	+ 9.36	+ 5.84	- 5.56	+ 4.87	+18.49	+14.72	+ 0.55

1) N'ont pas été retenues les catégories qui n'avaient pas au moins deux sujets expérimentaux.

2) Accroissement net pour l'ensemble des sujets expérimentaux d'une classe particulière. La moyenne est établie entre les accroissements nets général et sexuel.

expérimentale, on enregistre à la fin de l'expérience un stade modal supérieur à celui du début[1], alors que seulement 12% des sujets témoins font de même au J.M.G., et que seuls 6% progressent de cette façon au jugement moral sexuel. Il faut rappeler ici que cette classe était constituée, à 50%, de sujets de stade 4 et, à 32%, de sujets de stade 3. Le phénomène de recul de cette classe est plus important que celui des autres classes; cela est justement dû à cette instabilité des élèves du stade 4. Comme nous l'avons dit dans l'analogie avec l'escalier, ces sujets cherchent la "stabilité", la "cohérence" et sont portés à retourner au stade 3 pour la trouver.

L'analyse stade par stade permet justement de mieux cerner ce phénomène, dans les changements des pourcentages d'usage[2]. En effet, dans cette classe, les 9 sujets de stade 3 changent principalement à en augmenter leur usage des stades 4 et 5; au jugement moral général, l'accroissement net de leur usage de ces stades, est de 17.02%; au jugement moral sexuel, il s'élève à 20.35%. Ces élèves, de stade 3 au début de l'expérience, ne reculent guère, sauf pour les sujets témoins qui au jugement moral sexuel augmentent de 19.32% leur usage des stades inférieurs. Ainsi, sur les sujets de stade 3 de la classe A, l'intervention d'éducation sexuelle a nettement fait avancer leur jugement moral, surtout leur jugement moral sexuel.

Les sujets de stade 4 sont portés à régresser; nous avons exposé pourquoi, selon nous, il peut s'agir de "recul stratégique". Dans la classe

---

1) Voir le tableau G58.
2) Voir le tableau G59.

A, constituée à 50% d'élèves de ce stade, on assiste à ce phénomène de recul. Cependant, l'intervention d'éducation sexuelle a permis que des progrès soient réalisés chez les sujets expérimentaux. Ces derniers, comparés aux sujets témoins, augmentent de 9.03%[1] l'usage des stades 5 et 6 dans leur jugement moral général et de 7.23% dans leur jugement moral sexuel.

En bref, dans la classe A, constituée surtout d'élèves des stades 3 et 4, l'intervention d'éducation sexuelle constituée principalement d'exposés magistraux (13.02 heures) et de discussions-échanges (10.20 heures), a favorisé le développement du jugement moral général et sexuel; les sujets de stade 3 ont été plus touchés par l'intervention que ne l'ont été les sujets de stade 4, qui ont quand même progressé de façon sensible.

L'interventionniste B n'a utilisé, dans ses cours, que des thèmes à composantes sexuelles. Il a favorisé surtout les exercices non verbaux (9.40 heures) et la discussion-échange (8.80 heures). On doit signaler cependant que les exercices non verbaux étaient à composantes mixtes; insistant à la fois sur des composantes sexuelles et des composantes générales. L'ensemble des sujets expérimentaux de cette classe ont augmenté leur usage des stades supérieurs de 1.38% de plus que ne l'ont fait les sujets témoins, au jugement moral général. Au jugement moral sexuel, l'accroissement net de l'usage des stades supérieurs des sujets expérimentaux est de 10.30%. Il semble que l'intervention a provoqué ici un développement du J.M.S.; pourtant, l'analyse

---

1) Accroissement net.

stade par stade laisse voir que les progrès ont été différents, selon le stade de départ de l'élève[1]. Les six élèves expérimentaux de stade 3, comparés aux quatre sujets témoins, de même stade, progressent plus au J.M.G., mais au jugement moral sexuel, ce sont les sujets témoins qui progressent le plus, et de 9.04%. Cependant, les résultats des cinq élèves expérimentaux de stade 4, lorsque comparés à ceux des quatre sujets témoins de même stade, indiquent que l'intervention d'éducation sexuelle a permis aux sujets expérimentaux d'accroître de 11.03% leur usage du stade 5, tandis que chez les sujets témoins, cet usage ne changeait que de 0.56%; au jugement moral sexuel, alors que les sujets témoins diminuent de 7.32% l'usage qu'ils font des arguments du stade 5, les sujets expérimentaux augmentent de 22.34% leur usage des stades 5 et 6, ce qui signifie un accroissement net des sujets expérimentaux de stade 4 sur les sujets témoins, de 29.66%, ce qui est fort imposant. Ainsi, pour de mêmes thèmes abordés, par le même interventionniste, dans une même classe, sous la seule technique du +1 stade, les mêmes méthodes pédagogiques peuvent provoquer des résultats différents, selon le stade de l'élève. Ici, les élèves de stade 3, dans leur jugement moral sexuel, progressent moins que les sujets témoins de ce stade, tandis que les sujets de stade 4 progressent beaucoup plus que les sujets témoins de stade 4. Cela nous semble confirmer les corrélations que nous faisons entre les gains aux M.M.S. et les méthodes pédagogiques.

Dans l'école où logeait la classe expérimentale C, l'éducation sexuelle n'était guère la bienvenue. La direction de l'école en favorisait l'existence, mais c'était aller à l'encontre de la volonté d'un fort groupe

---

1) Voir le tableau G61.

de parents, et d'un bon nombre de professeurs. Les parents des élèves concernés ont finalement accordé un consentement très conditionnel, demeurant méfiants à l'égard d'une éducation sexuelle qui aborderait d'autres aspects que les questions anatomo-physiologiques. Cette situation a engendré un certain stress tant chez les élèves que chez les interventionnistes[1]. D'ailleurs, quelques élèves ont demandé à changer de classe. Les parents ont parfois désiré ces transferts; dans d'autres cas, l'élève préférait un contexte dans lequel on exigeait moins de lui.

Ces facteurs peuvent expliquer, du moins en partie, les régressions un peu plus nombreuses chez les sujets expérimentaux que chez les sujets témoins[2]. Il y a eu cependant un peu plus de progressions chez les sujets expérimentaux, ce qui alors se compense. Dans les pourcentages d'usage de chaque stade, on constate, aux tableaux 66 et 67 que les sujets témoins ont progressé plus que les sujets expérimentaux, de 7.96% plus au J.M.G. et de 3.17% au J.M.S. On peut donc dire qu'ici, l'intervention n'a pas eu les effets escomptés et que sans elle, les progrès dans le jugement moral général ou sexuel auraient pu avoir lieu quand même. Il se peut cependant que les discussions qui ont été engendrées, dans cette école, sur la pertinence de l'éducation sexuelle, aient suffi à provoquer un meilleur développement du jugement moral que l'intervention elle-même. Quoiqu'il en soit, dans la classe C, l'intervention fut un échec.

---

1) Il y avait ici deux interventionnistes attachés à cette classe; l'un insistait plus sur les aspects cognitifs (anatomo-physiologie); l'autre se préoccupait plutôt de provoquer des discussions.

2) Voir le tableau C62.

Les classes D et E étaient constituées de filles du secondaire II, la classe D, dans un milieu moyen de la périphérie de Montréal, avait une interventionniste avec de l'expérience dans l'enseignement; tandis que la classe E, située dans une zone défavorisée de Montréal, était animée par une jeune interventionniste qui commençait sa profession d'éducatrice sexuelle. Aux tableaux F4 et F5, en annexe F, on peut voir que ces deux classes ont reçu sensiblement le même type d'intervention et l'intérêt des étudiants fut sensiblement le même. Dans la classe D, la moyenne des scores d'habileté mentale était plus élevée que celle de la classe E.

Compte-tenu de ce qui vient d'être dit, on pouvait s'attendre à un plus grand progrès dans le développement du jugement moral des élèves de la classe D, l'expérience pédagogique de l'interventionniste, le milieu et l'habileté mentale supportant cette attente. Pourtant, les résultats présentés aux tableaux 66 et 67 indiquent que les progrès nets des filles de la classe E ont été plus marqués que ceux des filles de la classe D. Les changements dans les pourcentages d'usage indiquent des progrès différents selon le stade de départ des élèves; en effet, les sous-groupes qui, relativement aux groupes témoins, progressent dans une classe, le font, beaucoup moins dans l'autre, et vice versa. Malheureusement, notre recherche ne nous permet pas de déceler l'origine de cette différence.

L'insistance de l'interventionniste F sur les thèmes sexuels ne semble pas avoir porté les fruits escomptés sur le jugement moral <u>sexuel</u> des élèves de la classe F. Certes, le jugement moral <u>sexuel</u> des 12 sujets expérimentaux faisait plus appel, à la fin de l'expérience, aux arguments des

stades supérieurs au stade modal; à cet item, l'accroissement du pourcentage d'usage des 12 sujets expérimentaux de cette classe, est de 9.55% plus élevé que celui des 9 sujets témoins. C'est pourtant au jugement moral général que les élèves de cette classe ont le plus progressé, leur augmentation des pourcentages d'usage des stades supérieurs étant de 19.89% plus élevée que celle des sujets témoins. Au tableau 67, on remarque que, chez les élèves de stade 3 qui ont été soumis à l'intervention d'éducation sexuelle, c'est le jugement moral sexuel qui a progressé de 8.88% plus que chez les sujets témoins de même stade. Chez les élèves de stade 4, c'est le jugement moral général qui a le plus avancé, avec une augmentation dans l'usage du stade 5 de 9.66%, alors que les sujets témoins diminuaient cet usage de 12.61%. Dans l'ensemble, les élèves de cette classe ont augmenté de 14.72% plus que les sujets témoins l'usage des stades supérieurs, ce qui permet d'affirmer que l'intervention d'éducation sexuelle a été couronnée d'un succès, même si le jugement moral sexuel a moins augmenté que le jugement moral général.

Dans la classe G, l'interventionniste faisait face à une situation difficile. Il y avait, devant lui, deux sous-groupes: l'un constitué de sujets de stade 3 et l'autre de sujets de stade 5. S'il intervenait avec des arguments de stade 4, il risquait de provoquer un recul des élèves déjà au stade 5; d'autre part, s'il favorisait des arguments de stade 6, il négligeait les élèves de stade 3. Il lui a fallu organiser des discussions-échanges pour chacun des deux sous-groupes.

Cette situation de grande hétérogénéité dans les stades des élèves peut apporter de sérieuses difficultés à une intervention selon la technique

du 4l stade. S'il y a une proportion plus ou moins égale d'élèves de stade 3, 4 et 5, le problème est moins aigu, car les arguments apportés par les sujets de stade 4 aideront le développement des sujets de stade 3, l'interventionniste ayant ici la tâche de faire expliciter les arguments et de les soutenir. De même, les élèves de stade 5 fourniront des remarques et des argumentations susceptibles de "faire avancer" les élèves de stade 4. L'interventionniste aura enfin à apporter des arguments de stade 6. Mais lorsqu'il y a carence d'élèves de stade 4, l'interventionniste ne peut plus se contenter de soutenir les arguments des élèves de stade 5; il lui faut apporter, dans les discussions, des arguments à la fois de stade 4 et de stade 6, ce qui risque d'être une tâche impossible. Il est alors souhaitable de diviser la classe en deux groupes, pour assurer une certaine homogénéité, encore faut-il que les conditions matérielles de l'école permettent ce partage.

Même si la classe G était disparate, l intervention d'éducation sexuelle structurée a permis que les élèves de cette classe augmentent, au jugment moral <u>général</u>, leur usage des stades supérieurs de 7.33% plus que l'augmentation des sujets témoins. Au jugement moral <u>sexuel</u>, cependant, les sujets <u>témoins</u> ont plus augmenté leur usage des stades supérieurs que ne l'ont fait les sujets expérimentaux. L'avantage net des sujets témoins est ici de 6.22%. On doit rappeler que l'interventionniste G n'était pas un sexologue et il se peut que ce fait ait permis au seul jugement moral <u>général</u> de se développer plus chez les élèves de cette classe que chez les sujets témoins. Il nous serait difficile de préciser, dans le détail, les avantages que peut apporter sur le développement du jugement moral sexuel, un interventionniste ayant déjà trois années universitaires de formation en sexologie.

Il nous semble cependant évident qu'un interventionniste sexologue pourra aider le développement du jugement moral sexuel mieux que ne le ferait un interventionniste non-sexologue; les accroissements totaux du tableau 67 l'indiquent clairement. Si l'on écarte la classe C, à cause de la contestation particulière dont elle fut l'objet, on constate que les interventionnistes A, B, D, E, tous sexologues, ont permis que se développe plus le jugement moral sexuel que le jugement moral général. Seul l'interventionniste F, lui aussi sexologue, a fait se développer plus le J.M.G. que le J.M.S. Cela contraste avec l'interventionniste C qui lui, n'était pas sexologue; dans sa classe, le jugement moral sexuel s'est beaucoup moins développé que le jugement moral général. Nous croyons avoir ici touché du doigt un facteur clé pour l'éducation sexuelle systématique. Nous espérons que d'autres recherches permettront de mieux étayer notre constatation, et que même parmi les sexologues-éducateurs, on puisse identifier les traits susceptibles de promouvoir un plus grand développement du jugement moral sexuel des élèves.

L'analyse des résultats de l'intervention d'éducation sexuelle faite pour chaque classe nous a permis de constater qu'il existe d'une classe à l'autre des évolutions différentes dans le développement du jugement moral. Nous avons pu indiquer que certaines méthodes pédagogiques semblent mieux adaptées aux élèves d'un stade donné; cependant, il reste que nous n'avons pu identifier qu'une seule des qualités requises de la part de l'interventionniste: c'est-à-dire sa formation en sexologie. L'âge, le sexe, l'expérience

pédagogique de l'interventionniste ne semblent pas être des éléments susceptibles de jouer un rôle direct sur le développement du jugement moral des élèves. Il faudra d'autres recherches pour déterminer les caractéristiques de l'interventionniste, capables de promouvoir plus efficacement le développement du jugement moral. Nous croyons que l'empathie peut être une qualité majeure, et nous souhaitons pouvoir dans une recherche subséquente en préciser l'importance.

Dans cette dernière section, nous voudrions aborder l'analyse des angles. Rappelons que le jugement moral d'un individu est évalué à partir de quinze angles. Chaque angle est une façon particulière d'aborder un problème. Ainsi, on peut juger d'un vol sous l'aspect légal, ou encore sous l'angle du droit de propriété, ou encore sous celui de la punition. Certains angles, comme la loi, peuvent se subdiviser en sous-unités, tandis que d'autres, comme la sexualité, n'ont de spécifique que l'éclairage particulier qu'ils projètent sur une question morale.

Voici une brève description de chacun de ces angles:

A- Loi: cet aspect se subdivise en trois:

A1- règles, règlements et directives;

A2- les stéréotypes de rôles;

A3- la loi comme modèle d'obligation.

B- La Conscience

B1- culpabilité et conscience honteuse;

B3- choix et approbation d'ordre éthique;

B33- l'obligation, la responsabilité de l'agent dans une décision à prendre;

B36- le blâme, désapprobation ou éloge vis-à-vis la décision ou le geste d'une autre personne;

B5- la théorie d'ordre éthique.

C- Le Relationnel: les rapports affectifs ou de coopération entre individus dont les rôles complémentaires: ami-ami, époux-épouse, père-fils, médecin-patient, etc.

D- L'Autorité: la nature de l'autorité, son respect, ses privilèges, ses droits et obligations.

F- La Justice: notion d'équité, de réciprocité, de fidélité et d'égalité.

G- La Punition: le rôle du châtiment, notion de revanche, de restitution, de réparation et de réhabilitation.

H- La Vie: valeur de la vie humaine.

I- La Propriété: le droit d'acquérir, de posséder et de disposer de biens.

J- L'Honnêteté: franchise, mérite, confiance, obligation réciproques entre individus.

K- Sexualité: l'importance de la sexualité et de ses diverses manifestations.

Cette liste quelque peu sèche des angles permet de mieux saisir qu'un individu peut approcher une question morale en favorisant d'abord, sinon exclusivement, l'un ou l'autre aspect. Le jugement moral le plus sûr sera certes celui qui voudra considérer un problème moral sous chacun de ces 15 angles; la personne de stade 6 aura nettement la volonté et la capacité à juger moralement

en tenant compte de l'ensemble des angles, tandis que les personnes de stade moins avancé favoriseront un angle ou un faisceau bien particulier d'angles d'approche.

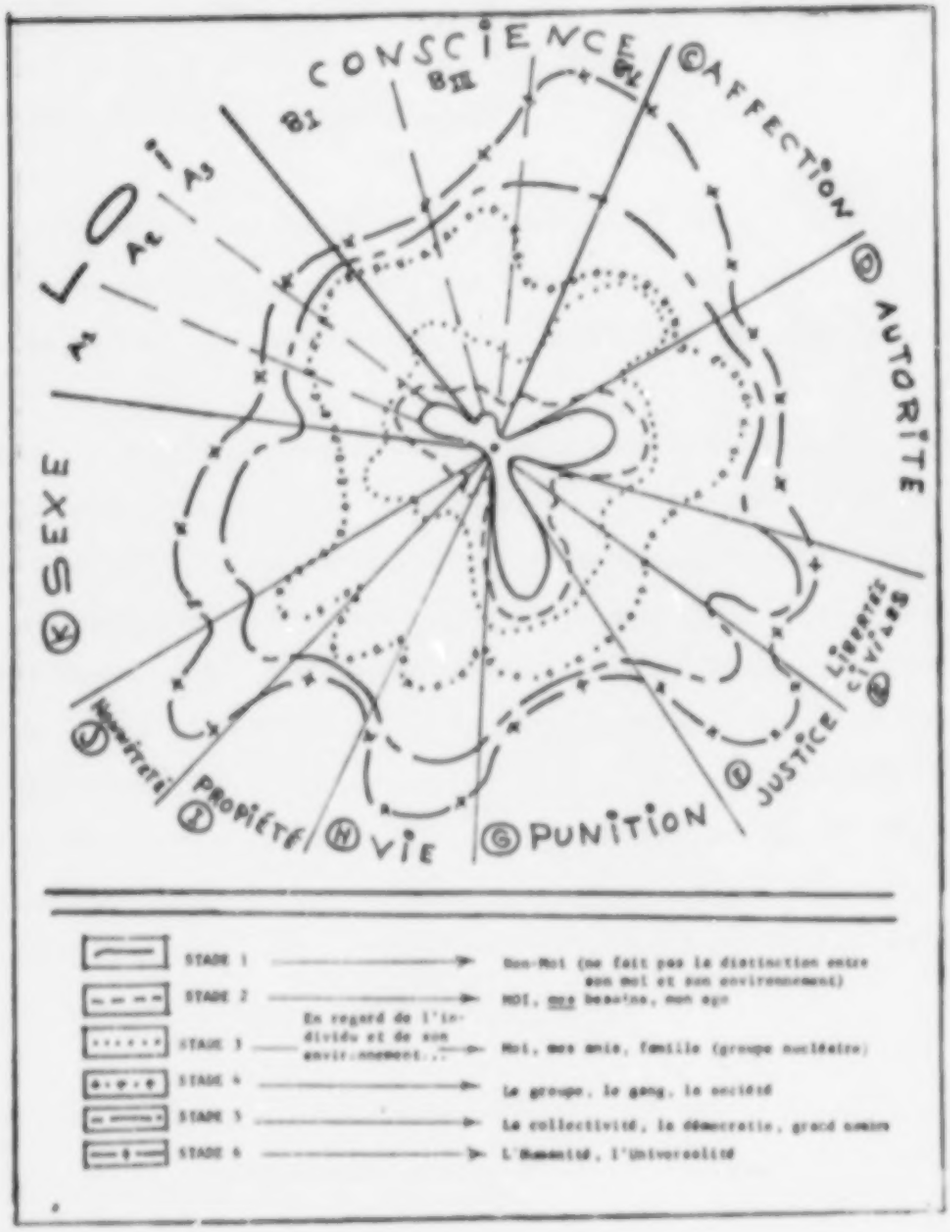
Cette liste des "angles" permet aussi de comprendre un aspect du processus de passage d'un stade à un autre. Un individu peut utiliser des arguments de stade 3, par exemple, lorsqu'il analyse une question morale sous un angle en particulier, et utiliser des arguments de stade 4 quand il considère la même question morale sous un autre angle. L'individu est alors de stade mixte. L'incohérence des arguments utilisés dans ses jugements pourra créer un conflit que l'individu voudra résoudre. Il procédera alors à une "restructuration" pour regagner l'harmonie intérieure. Certes, ce déplacement n'est pas brusque, et ce n'est que lentement que son jugement moral se fondera exclusivement sur des arguments du stade 4.

Pour visualiser les rapports entre les stades et les angles, on peut se référer au tableau 68 présenté ci-après. On trouvera, en partant du centre, différentes surfaces qui représentent, chacune, un stade particulier allant du stade 1 au stade 6 (le stade 4½ n'étant pas explicitement présenté). Chacun des angles reçoit, dans ce tableau, une aire qui représente l'importance que chaque stade lui accorde. On aura noté que les stades supérieurs intègrent les "surfaces" des stades inférieurs, en les dépassant sous certains angles particuliers. Nous invitons le lecteur à bien se pencher sur ce tableau, et à "faire le tour" de chaque stade; cette promenade lui permettra de mieux saisir les rapports stades-angles, et de sentir le complexe processus du développement du jugement moral.

Tableau 68

Représentation schématique des stades du jugement moral
et de l'importance relative de chacun des angles

(Conception et réalisation de Michel Rainville)



Avant de présenter l'importance relative de chaque angle, nous croyons nécessaire de préciser comment est déterminé le score M.M.S. à partir du codage de chaque angle.

1- D'abord, on découpe le jugement énoncé par l'individu en unité logique de jugement, unité qui correspond environ à un paragraphe. Pour chaque unité, on détermine l'angle utilisé.

2- Ensuite, on regroupe les unités de jugement selon les angles; cela se fait en regroupant tous les passages de l'énoncé du jugement qui aborde le problème sous un angle en particulier. On fait de même pour chacun des angles.

3- Puis, on détermine le stade de chaque regroupement. Parfois, l'individu fait appel à des arguments d'un seul stade; s'il fait appel à des arguments de deux stades, on détermine le stade prépondérant que l'on qualifie de stade majeur, et le stade moins utilisé est nommé stade mineur. Ainsi, pour chaque angle, on a le stade majeur et le stade mineur. Par exemple, sous l'angle C, un élève peut émettre des énoncés de jugement qui sont principalement de stade 3 et accessoirement de stade 4. A l'angle C, il sera déclaré de stade 3(4). Pour plus de facilité dans les calculs, on a convenu, ici, d'utiliser le sigle 3(3) pour un individu dont toutes les unités de jugement, pour un angle donné, se situent au stade 3. Ce sigle 3(3) indique un stade majeur 3 et un stade mineur 3.

4- On détermine ensuite l'"indice de présence". Cet indice possède trois échelons; si l'individu solutionne le problème principalement par l'angle

C, cet angle[1] se verra accordé un indice de présence de 3. Si, d'autre part, l'élève utilise de façon seulement corollaire l'angle D, cet angle recevra comme indice de présence la valeur de 1. Enfin, si le sujet utilise moyennement l'angle G pour solutionner le problème, on attribuera à cet angle un indice de présence de 2. Ainsi, l'angle C, déjà déclaré de stade 3(4) se verra ajouté l'indice de 3 et, son sigle sera: 3(4)-3. Pour chaque angle, à la fin du codage, on possède: le stade majeur, le stade mineur et l'indice de présence.

5- On possède alors pour chaque jugement sur chacun des problèmes, le sigle de chaque angle utilisé[2]. Pour déterminer le stade d'un sujet, on accordera d'abord la valeur de 2 au stade majeur et la valeur de 1 au stade mineur. Chacune de ces valeurs est multipliée par l'indice de présence. Ainsi 3(4)-3 donnera au stade 3 la quantité 6 et au stade 4 la quantité 3; 3(4)1 donnerait au stade 3 la quantité 2 et au stade 4 la quantité 1. La somme des quantités pour chaque stade, lorsque mise en rapport avec la somme totale des quantités, détermine le pourcentage d'usage de chaque stade.

6- Pour déterminer le score de maturité morale (M.M.S.), on multiplie, pour chaque stade, la valeur numérique du stade par le pourcentage d'usage de ce stade. La somme de ces multiplications donne le M.M.S. qui a un maximum

---

1) Les angles utilisés ici le sont à titre d'exemple seulement.

2) Il est évident que chaque individu n'utilise pas tous les angles pour résoudre chaque problème moral.

théorique de 600. Nous avons précédé ainsi pour tous les résultats des sections antérieures.

Dans cette façon classique de compiler les pourcentages d'usage de chaque stade, il est difficile de déterminer l'importance de chaque angle, puisque la compilation est orientée vers le pourcentage d'usage de chaque stade. Ainsi un sigle de 3(4)-3 recevra des quantités identiques au sigle 2(3)-3, mais distribuées à des stades différents.

Pour accorder à chaque angle une valeur qui tient compte à la fois du stade et de l'indice de présence, nous avons utilisé la formule suivante:

[(stade majeur x 2) + (stade mineur x 1) x indice de présence] = valeur

Ainsi 3(4)-3 vaut 30, et 2(3)-2 vaut 14. Le maximum est 6(6)-3 qui vaut 54 et le minimum est 0(1)-1 qui vaut 1. De cette façon, l'usage d'un angle est pondéré à la fois par l'indice de présence, et par le ou les stades utilisés.

La valeur pondérée de chaque angle étant ainsi déterminée, il est possible de procéder à des analyses statistiques. On peut alors déterminer, grâce à la régression multiple appliquée sur le M.M.S. général que, pour l'ensemble des sujets, la variabilité du score de 1973 est expliquée à 42% par l'angle J (honnêteté)[1] et à 20% par l'angle G (punition), les autres

---

1) Ces valeurs sont données ici sous réserve des nombreuses vérifications que nous comptons effectuer dans les mois qui viennent.

angles n'expliquant chacun que moins de 5%. Quant au M.M.S. sexuel de 1973, la régression multiple sur les angles indique que l'angle K (sexualité) explique 40% de sa variabilité, et l'angle H (vie) 16%, les autres angles jouant de moins de 5%. Il nous faudra ici procéder à une analyse plus poussée des résultats pour pouvoir déterminer, par sous-groupes, l'influence directe et indirecte de chaque angle. Cela pourrait éventuellement permettre à l'éducation sexuelle de connaître l'angle particulier qui, à un stade quelconque, est le véhicule de progrès dans le développement du jugement moral.

Pour mieux déterminer les liens entre les angles, nous avons commencé l'analyse de facteurs[1] de la valeur de chaque angle pour l'ensemble des 5 dilemmes proposés. Pour chaque angle, la valeur totale est la somme simple de la valeur de celle-ci pour chaque historiette. Dans les mois à venir, nous comptons procéder à des analyses factorielles par groupes de sujets et aussi en distinguant les dilemmes généraux des dilemmes sexuels; ici, nous ne présenterons que l'analyse factorielle de la valeur TOTALE de chaque angle. On retrouvera, au tableau 69 la valeur TOTALE moyenne de chaque angle pour l'ensemble des 174 sujets, lors des entrevues denovembre 1973 et de mai 1974. On remarquera que l'angle C domine. De plus, il y a une sensible augmentation de l'usage de l'angle B33, l'angle de la responsabilité. On enregistre une seule diminution;

---

1) On a utilisé ici le programme SPSS version 5.8 du 30 août 1974.

Tableau 69

Valeur TOTALE moyenne de chaque angle pour l'ensemble des 174 sujets lors des entrevues de novembre 1973 et de mai 1974[1]

	Valeur TOTALE moyenne	
Angles	Entrevues de novembre 1973	Entrevues de mai 1974
A1	34.20	36.22
A2	33.24	35.53
A3	39.25	39.42
B1	34.90	40.01
B33	52.88	65.23
B36	33.67	45.29
C	67.66	71.61
D	41.69	43.64
G	54.15	50.42
H	35.53	37.08
I	23.10	29.50
J	-----	26.21
K	32.11	33.54

1) Trop peu de sujets ont utilisé les angles B5 et F pour permettre une analyse factorielle en les incluant. Cela est aussi le cas pour l'angle J, lors des entrevues de 1973.

l'angle G, celui de la punition dont l'usage baisse légèrement. Il nous faudra, dans les mois qui viennent, détailler plus l'analyse de l'usage de chaque angle. Nous sommes portés dès maintenant à croire que l'usage d'un angle prioritaire quelconque est déterminé d'une part par le problème moral, par le stade de l'individu; il se peut, d'autre part, qu'en éducation morale l'insistance systématique sur un groupe d'angle d'approche favorise plus le développement du jugement moral général ou sexuel. Cela reste une question à laquelle on devra répondre à l'aide de nouvelles recherches.

L'analyse factorielle[1] effectuée sur la valeur TOTALE des angles relève deux facteurs, pour l'entrevue de novembre 1973, et trois facteurs pour les entrevues de mai 1974. Le tableau 70 présente les "factor loadings" de chaque angle. Pour les entrevues de novembre 1973, le facteur 1, semble-t-il, regroupe les angles A3 C, D et G: loi, coopération, autorité et punition. On peut risquer le terme: morale publique pour identifier ce facteur. Le deuxième facteur nous semble être celui de la morale sexuelle (angle K), reposant sur les règles et coutumes (angle A3) sur une certaine culpabilité intérieure (angle B1) et partiellement sur le sens de la responsabilité (angle B33). Il est intéressant de noter que ces deux facteurs semblent s'opposer, car la corrélation entre eux est négative ($r = -.54$).

Il est plus délicat d'identifier les facteurs pour les entrevues de mai 1974. On peut cependant suggérer que la morale sexuelle (angle K) constitue le facteur 1, et que maintenant les sujets ont une "morale sexuelle" différente

---

1) Avec rotation oblique (Delta = 0), et normalisation de Kaiser.

Tableau 70

"Factor loadings" de la valeur TOTALE de chaque angle pour les entrevues de novembre 1973 et de mai 1974[1]

	Entrevues de novembre 1973		Entrevues de mai 1974		
Angles	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3
A1	-.10	-.76	.38	.27	.02
A2	.38	-.31	.46	-.04	.11
A3	.54	.03	-.02	.56	.42
B1	-.08	-.55	.10	.04	.33
B33	.39	-.51	.29	.08	.49
B36	.18	-.36	.30	-.20	.37
C	.57	-.18	.62	-.16	.32
D	.59	.08	.69	.16	-.09
G	.69	.03	.59	.07	.00
H	.34	-.25	.02	.04	.72
I	.21	-.23	.27	.53	-.04
J	----	----	-.04	.00	.39
K	.23	-.54	.72	-.03	.03

1) Trop peu de sujets ont utilisé les angles B5 et F pour permettre une analyse factorielle en incluant ces angles; cela est aussi le cas pour l'angle J, lors des entrevues de novembre 1973.

qui se préoccupe des stéréotypes de rôles (angle A2), de la coopération entre individus (angle C), de l'autorité (angle D) et des aspects punitifs (angle G). Le facteur 2 pourrait être qualifié de "morale de la propriété privée" (angle I), incluant partiellement les aspects de droits légaux (angle A3). Enfin, la valeur de la vie humaine et la morale qui s'y rattache (angle H) semble constituer le troisième facteur comprenant aussi des éléments de franchise et d'honnêteté (angle J). On peut noter que les angles de la conscience ou de la morale intériorisée, (B1, B33, B36) ne concernent très peu les questions de propriété, mais s'appliquent à la question de la valeur de la vie humaine et à la "morale sexuelle". C'est ce qui explique, à notre avis, la corrélation assez forte entre le facteur 1 et le facteur 3 (r = .57), tandis qu'avec le facteur 2, les corrélations sont plutôt faibles[1].

Cette brève analyse factorielle permet de soupçonner des liens entre les angles. Il est probable que ces liens évoluent avec le développement du jugement moral; en effet, la "morale de la sexualité" peut s'attacher à certains angles au stade 2, à d'autres au stade 3, etc. Une analyse stade par stade s'impose ici.

Sans les commenter longuement, nous voulons, en terminant, présenter, au tableau 71, la valeur totale moyenne de chaque angle pour les sujets de chaque stade. On remarquera qu'aux stades 1, 2, 3 et 4, les sujets utilisent prioritairement l'angle C (coopération) pour solutionner les dilemmes qui leur

---

1) Entre le facteur 1 et le facteur 2: r = .33; entre le facteur 2 et le facteur 3: r = .12.

Tableau 71

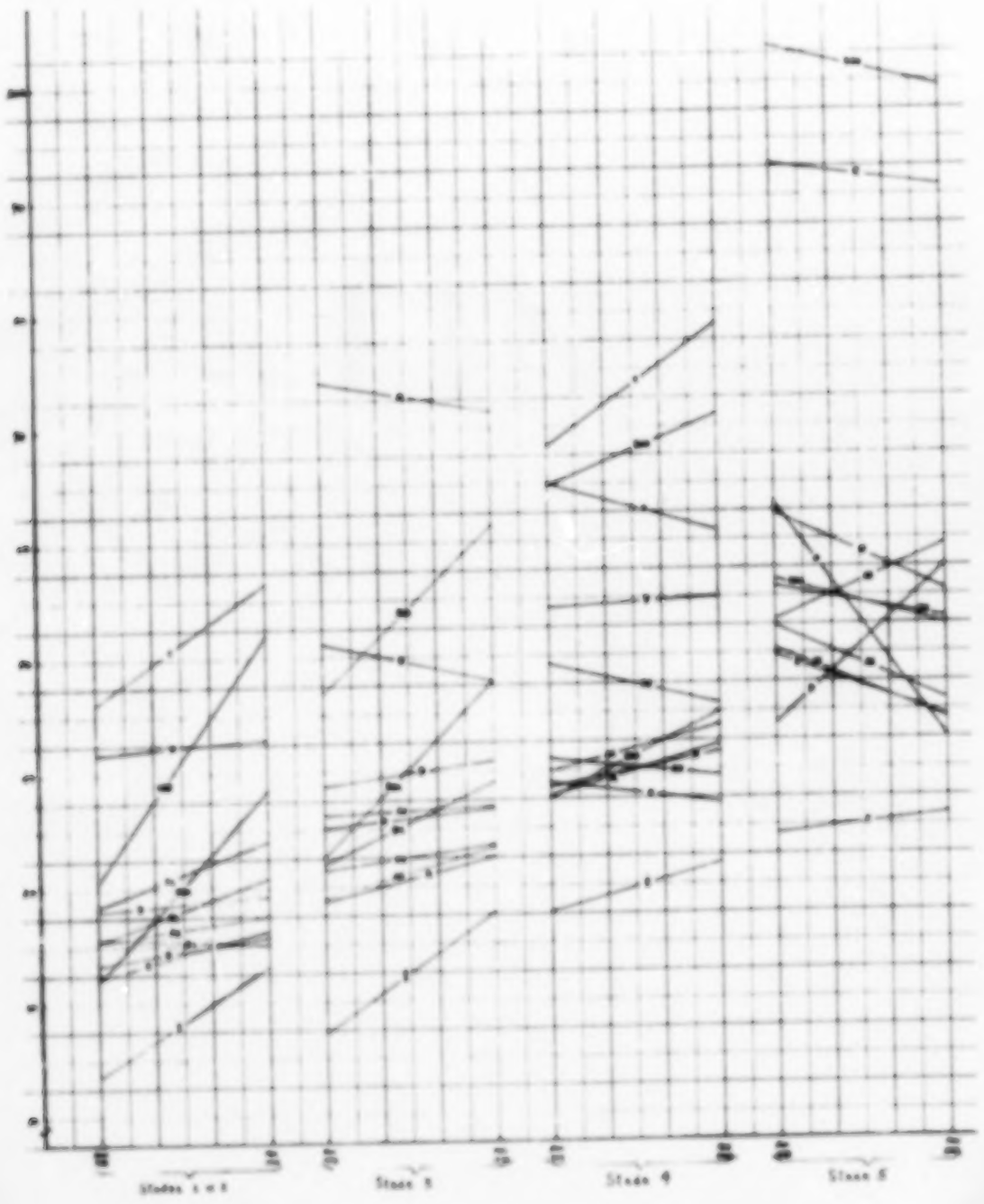
Valeur totale moyenne de chaque angle[1], pour les sujets de chaque stade, lors des entrevues de novembre 1973 et de mai 1974

	Stades 1 et 2 (N = 39)		Stade 3 (N = 69)		Stade 4 (N = 53)		Stade 5 (N = 13)	
	1973	1974	1973	1974	1973	1974	1973	1974
A1	25.6	25.0	31.4	33.6	39.8	43.9	52.4	46.4
A2	25.4	30.9	29.0	33.4	41.0	39.4	50 4	44.2
A3	25.4	27.5	36.3	36.9	49.2	45.7	53.0	59.4
B1	28.4	34.1	32.0	39.1	37.9	42.1	55.9	52.9
B33	30.4	51.9	46.8	61.5	64.8	71.0	103.2	99.5
B36	21.9	38.4	32.6	47.9	37.7	45.1	56.4	52.5
C	46.1	56.4	74.1	71.5	68.3	78.9	92.7	88.2
D	28.0	29.2	38.7	40.8	54.2	55.0	43.8	57.5
G	41.7	42.9	51.2	47.9	64.9	60.8	63.2	42.8
H	23.3	25.6	35.1	36.7	38.5	41.4	62.3	55.5
I	13.6	23.1	17.1	27.7	31.7	34.6	34.3	36.0
J		24.6		25.5		26.8		32.0
K	22.2	26.3	28.8	32.5	39.0	37.1	49.8	44.3

1) Les angles B5 et F ont été ignorés, parce que trop peu de sujets les avaient utilisés; de même pour l'angle J, lors des entrevues de novembre 1973.

Graphique 10

Evolution de la valeur TOTALE de chaque angle,
de novembre 1973 à mai 1974,
pour tous les 174 sujets répartis selon leur stade modal de départ



étaient présentés. Les angles G (punition), B33 (responsabilité) et D (autorité) sont aussi retenus par ces sujets. La faiblesse de l'angle I peut s'expliquer par le fait que seule l'historiette du médicament en suggérait l'usage. On aura aussi noté l'importance de l'angle A3 (loi) pour les sujets de stade 4. Les sujets de stade 5 favorisent plutôt l'usage de l'angle B33 (responsabilité), sans négliger l'angle C (coopération).

Nous avons procédé à une analyse factorielle sur les angles pour les sujets de chaque stade, sauf pour ceux de stade 5, trop peu nombreux pour permettre une telle analyse. On trouvera les coordonnées de chaque angle pour chaque facteur, aux tableaux 72, 73 et 74.

Chez les sujets de stade 1 ou 2, on retrouve, regroupés sous un premier facteur, les angles G, K, B36 et H, auquel sont aussi fortement associés les angles C et A1. Cela semble constituer un faisceau moral dominé par la problématique de la punition. Ce premier facteur permet de tenir compte de 57.1% de la variance; il nous semble constituer le corps principal du jugement moral de ces sujets. Le deuxième facteur est dominé par l'angle I (propriété) auquel est aussi associé l'angle C (coopération). Le fait que seul un dilemme, celui du médicament, fasse appel à cet angle peut permettre de comprendre l'isolement particulier de l'angle I (propriété). Le troisième facteur regroupe les angles B33, A3 et D. Il est difficile de saisir le lien entre l'angle B33 (responsabilité) et les angles A3 (loi) et D (autorité). Enfin, l'angle B1 (culpabilité) semble constituer le principal élément du 4e facteur. Cela pourrait indiquer que les sentiments de honte et de culpabilité se situent, à ce stade, en marge du jugement moral.

Tableau 72

"Factor loadings" pour les angles, lors des entrevues de novembre 1973, pour les sujets de stade 1 ou 2[1]

Angles	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3	Facteur 4
A1	.52	-.17	.32	.14
A2	.33	.06	.38	-.30
A3	.14	.03	.69	.06
B1	.23	.15	.29	.72
B33	-.16	-.01	.59	.13
B36	.48	.15	-.16	-.20
C	.53	.48	.05	-.21
D	.11	.26	.59	-.43
G	.94	.01	-.05	.16
H	.44	-.11	.06	-.12
I	-.13	1.02	.04	.16
K	.67	.03	.00	.17
Pourcentage de variance	51.7 %	19.1 %	18.3 %	10.9 %
Corrélation avec facteur 1	1.000	.166	.305	-.151

1) Rotation oblique, delta = 0.

Tableau 73

"Factor loadings" pour les angles, lors des entrevues de novembre 1973, pour les sujets de stade 3[1]

Angles	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3	Facteur 4
A1	.10	-.09	.40	.03
A2	.62	.29	-.15	.26
A3	.34	.00	.09	.02
B1	-.10	.15	.69	-.01
B33	.67	.00	.13	-.13
B36	.00	.99	.07	-.14
C	.67	.09	.22	-.16
D	.51	-.11	-.19	-.34
G	.62	-.05	.05	.01
H	.15	.00	.31	.00
I	-.01	-.11	.01	.73
K	.65	-.06	.02	.03
Pourcentage de variance	52.8 %	20.9 %	14.6 %	11.8 %
Corrélation avec facteur 1	1.000	.063	.268	-.137

1) Rotation oblique, delta = 0.

Tableau 74

"Factor loadings" pour les angles, lors des entrevues de novembre 1973, pour les sujets de stade 4[1]

Angles	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3	Facteur 4
A1	.03	-.76	.05	-.17
A2	.00	-.64	-.09	.30
A3	.10	.05	.06	.40
B1	.14	-.33	.05	.08
B33	.51	-.19	.25	.02
B36	-.08	-.29	.95	-.06
C	.64	-.25	-.02	.15
D	-.65	.13	-.02	-.08
G	.24	-.14	.17	.40
H	-.22	.01	.11	.72
I	.06	.16	.31	.05
K	-.06	-.64	.10	-.10
Pourcentage de variance	48.2 %	21.2 %	16.3 %	14.3 %
Corrélation avec facteur 1	1.000	-.163	.217	.234

1) Rotation oblique, delta = 0.

Alors qu'au stades 1 et 2, la morale sexuelle se trouvait reliée au blâme (B36) et à la punition (G), chez les sujets de stade 3, elle est associée, dans un premier facteur, avec les angles C (coopération), G (punition) et B33 (responsabilité), subissant aussi l'influence de l'angle D (autorité). Au stade 3, dans leur jugement moral, les élèves tendent à isoler l'angle I (propriété) comme l'ont fait les élèves des stades 1 et 2, et, semble-t-il, pour les mêmes raisons. Ce facteur, le quatrième, est ici négativement associé à l'angle D (autorité), alors qu'aux stades 1 et 2, il était positivement lié avec l'angle C (coopération).

Le deuxième facteur du jugement moral des sujets de stade 3 est constitué par l'angle B36 (blâme). Quant au troisième facteur, il regroupe les angles A1 (règles), B1 (culpabilité) et H (vie); il se peut que le problème de l'avortement soit le catalyseur de ce dernier regroupement.

Les quatre facteurs qui ressortent de l'analyse factorielle faite sur les angles utilisés par les sujets de stade 4 démontrent un jugement moral qui se polarise bien différemment. Le premier facteur fait référence à l'autorité (angle D) et y associe les dimensions de coopération (angle C) et celles de la responsabilité (angle B33). Le deuxième facteur est celui des us et coutumes sociales sur la sexualité. Il regroupe les angles A1 (règles) et A2 (stéréotype de rôles) et la dimension sexuelle (angle K). Ce deuxième facteur est négativement corrélé avec le premier; cela nous semble un indice de ce que la morale sexuelle constitue, ici, un champ particulier plus ou moins isolé du reste du jugement moral. Le troisième facteur isole l'angle B36 (blâme) et le quatrième facteur concerne l'angle H (vie), auquel on associe aussi l'angle G (punition).

Comme on a pu le constater, le jugement moral des élèves du secondaire ne représente pas une parfaite intégration de tous les angles d'approche. Il y a des incohérences; vus sous certains angles, les problèmes moraux semblent susciter des jugements moraux différents. Cela ne doit pas trop nous surprendre, car seule une personne de stade 6 est, théoriquement du moins, apte à considérer une question morale sous tous les angles. C'est au stade 6 que le jugement moral peut être parfaitement cohérent et complet, capable de retourner un problème moral sous toutes ses facettes, et capable aussi de tenir compte de façon intégrée de toutes ces facettes. Aux stades inférieurs, il est normal que le jugement moral soit quelque peu compartimenté, incapable encore de raisonnements moraux suffisamment délicats pour réussir à considérer un problème moral sous l'éclairage de chacun et de l'ensemble des angles d'analyse.

Quoique fort brève, cette analyse factorielle faite stade par stade permet de sentir la compartimentation du jugement moral des élèves du secondaire; elle permet aussi de démontrer que les angles-clés, c'est-à-dire l'éclairage premier et prioritaire favorisé par les élèves d'un stade en particulier pour juger d'une question morale, change avec le développement du jugement moral; aux stades 1 et 2, l'angle G (punition) est principal; au stade 3, l'angle C (coopération) devient majeur; enfin, au stade 4, l'angle D (autorité) prend le premier rôle. Cela nous semble confirmer la définition des stades 1 à 4 que Lawrence Kohlberg établit dans sa théorie du développement du jugement moral.

CONCLUSION

Au terme de cette recherche, ou plutôt à la fin de ce rapport, puisque notre recherche commande des analyses plus poussées, nous voudrions rappeler rapidement les aspects les plus marquants de notre étude.

D'une part, l'écart entre le jugement moral <u>général</u> et le jugement moral <u>sexuel</u>, chez les adolescents que nous avons évalués, semble être plus faible que l'a laissé supposer l'étude de Gilligan et al. (1971). De plus, l'éducation morale, selon la technique du +1 stade porte certes des fruits, mais qui sont moins importants qu'ont pu le suggérer les études de Blatt (1968, 1969, 1975). L'évaluation stade par stade des effets de l'intervention structurée selon la technique du +1 stade permet d'ailleurs de relever des cheminements différents selon le stade de départ des élèves. On peut se demander s'il n'est pas souhaitable, pour les sujets de stade 3, de présenter des arguments de +2 stades, soit de stade 5, afin d'accélérer réellement le développement de leur jugement moral. Enfin, nos résultats tendent à souligner qu'il existe, en plus de la technique du +1 stade, d'autres paramètres dont l'éducation morale doit tenir compte; les méthodes pédagogiques utilisées nous semblent jouer un rôle capital, rôle trop souvent négligé. On a certes souligné fréquemment l'importance du "role taking", mais il nous semble qu'il ne faille pas nécessairement généraliser cette méthode pour les élèves de <u>tous les stades</u>, d'autant plus que l'école actuelle, dans son quotidien, rend souvent impossible le véritable <u>role taking</u>.

Terminons en avouant que cette recherche nous a renforcé notre conviction dans la pertinence de la théorie du développement du jugement moral élaborée à l'origine par Lawrence Kohlberg. Cela n'empêche pas cependant que

nous croyons désormais que chaque stade est unique et qu'il se développe selon des cheminements particuliers. Cela ne met pas en question l'ensemble de la théorie; au contraire, c'est dans une plus grande attention à l'évolution morale des personnes de chaque stade qu'à notre avis, il faudra concentrer les efforts de recherche. Et même si ce faisant on risque de multiplier les analyses et les tableaux, nous sommes persuadés que la théorie du développement du jugement moral saura avancer vraiment dans son approche de la réalité humaine que si elle accepte les analyses stade par stade.

Bibliographie

AMBRON, Susann R. & IRWIN, D. Michelle
1975
"Role Taking and Moral Judgment in 5- and 7-year-olds". Developmental Psychology, 11(1):102-112.

BECK, Clive
1975
Value Education in the Schools. Report to the Miuistry on the O.I.S.E. Moral Education Project for the Year 1973-1974, (Toronto, Ontario Institute for Studies in Education).

BECK, C., SULLIVAN, E.V. & TAYLOR, N.
1972
"Stimulating transition to post-conventional morality. The Pichering High School Study". Interchange, 3(4):28-37.

BIEBER,
1972
Dans S.C. POST (dir.), Moral Values and the Super ego Concept in Psychoanalysis, New York, International Universities Press, cité par June L. TAPP, "Updating the ticket of morality", (critique du livre de POST), Contemporary Psychology, 19(Nov. 1974):786-787.

BISKIN, Donald & HOSKISSON, Kenneth
1974
"Moral development through children's literature". The Elementary School Journal, 75(3):152-157.

BLATT, Moshe M.
1969
Studies on the Effects of Classroom Discussion upon Children's Moral Development. Thèse doctorale, University of Chicago.

BLATT, Moshe M. & KOHLBERG, L.
1968
"The effect of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment". Merrill-Palmer Quarterly.

BLATT, Moshe M. & KOHLBERG, L.
1975
"The effect of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment". Journal of Moral Education, 4(2):129-161.

BOYD, D.
1973
From Conventional to Principled Morality. Manuscript, Harvard University.

BRICKER, David C.
1972
"Moral education and teacher neutrality". School Review, 80(4): 619-627.

BRUNER, Jérome
1960
The Process of Education, Cambridge, Harvard University Press.

BRUNER, Jérome
1966
"Theories of Instructions and their Vicissitudes", exposé fait au printemps 1966, dans le cadre des Public Lecture Series of the Harvard Graduate School of Education, polycopié, 29 pp. Repris dans Studies in Philosophy and Education, 7(4; Fall 1972):29-ss.

BRUNER, Jérome
1971
"The Process of Education Reconsidered", conférence faite à la rencontre annuelle de The Association for Supervision and Curriculum Development, St-Louis, March 9, 1971. Repris en résumé dans Phi Delta Kappan, 53(1; Sept. 1971):18-ss.

CALDERONE, Mary S.
1968
"Sex education and the roles of school and church". The Annals of the American Academy of Political and Social Sciences, 376 (March 1968):53-60.

CASE, Robbie
1974
"Structures and strictures: some functional limitations on the course of cognitive growth". Cognitive Psychology, 6:544-573.

COATES, Edward E.
1970
Some Apparent Effects of the Acquisition of Factual Human Reproductive Information upon Selected Attitudes of upper Elementary Students. Thèse de doctorat, University of Tennessee, 169 pp.

COOPER, D.
1972
The Analysis of an Objective Measure of Moral Development. Thèse doctorale, University of Minnesota.

CRAIG, Robert
1972
"An analysis of the psychology of moral development of Lawrence Kohlberg". Counseling and Values, 17(1):10-17.

CROSBY, John F.
1971
"The effect of family life education on the values and attitudes of adolescents". Family Coordinator, 20(April 1971):137-140.

DOWELL,
1971
Cité par Blatt et Kohlberg, 1975.

FORLANO, George, MAY, William & SCHNEIDER, Allan J.
1970
Family Living, Including Sex Education. Year End Report, New York, New York State Education Department, Division of Research.

FRETZ, Bruce R. & WAREN, Johnson R.
1971
"Influence of intensive workshop on teachers' sex information and attitudes toward sex education". Research Quarterly, 42(May 1971): 156-163.

GAGNON, John H.
1968
"Content, stereotypes styles: castrated Freud". Phi Delta Kappan, 49(May 1968).

GILLIGAN, C., KOHLBERG, L., LERNER, J. & BELENSKY, M.
1971
"Moral reasoning about sexual dilemmas: the development of an interview scoring system". Technical Report of the Commission on Obscenity and Pornography, vol. 1, Washington, D.C., U.S. Government Printing Office.

HAIMS, Lawrence J.
1973
Sex Education and the Public Schools. A Multidimensional Study for the 1970s. Lexington-Toronto-London, Lexington Books.

HAMM, C.M.
1974
"Can moral judgment be taught?" Journal of Educational Thought, 8(2):73-86.

HICKEY, J.
1974
"Designing and implementing a correctional program based upon moral development theory", à paraître dans L. Kohlberg et E. Turiel (dir.) Moralization: the Cognitive-Developmental Approach, New York, Holt, Rinehart and Winston, (en préparation).

JURICH, Anthony P. & JURICH, Julie A.
1974
"The effect of cognitive moral development upon selection of premarital sexual standards". Journal of Marriage and the Family, 36(4):736-741.

KEASY, Charles B.
1973
"Experimentally induced changes in moral opinions and reasoning". Journal of Personality and Social Psychology, 26(1):30-38.

KENISTON, Kenneth
1970
"Student activism, moral development, and morality". American Journal of Orthopsychiatry, 40(4):577-593.

KOHLBERG, Lawrence
1958
"The development of modes of moral thinking and choice in the years ten to sixteen", Thèse de Doctorat, Université de Chicago.

KOHLBERG, Lawrence
1963
"The development of children's orientations toward a moral order. I. Sequence in the development of moral thought". Vita Humana, 6:11-33.

KOHLBERG, Lawrence
1964a
"The development of moral character and moral ideology", dans M.L. Hoffman (dir.), Review of Child Development Research, New York, Russel Sage Foundation, vol. I:383-431.

KOHLBERG, Lawrence
1964b
"The development of children's orientations toward a moral order. II. Social experience, social conduct, and the development of moral thought". Vita Humana, 7.

KOHLBERG, Lawrence
1966
"Moral education in the schools: a developmental view". School Review, 74:1-30.

KOHLBERG, Lawrence
1968
The Concept of Moral Maturity, communication à la Conférence du N.I.C.H.D. sur le Développement des Valeurs, Washington, 15-17 mai 1968.

KOHLBERG, Lawrence
1969a
"Stage and sequence: the cognitive-developmental approach to socialization", dans David A. Goslin, (dir.), Handbook of Socialization, Theory and Research, Chicago, Rand McNally, 347-479.

KOHLBERG, Lawrence
1969b
The Moral Atmosphere of the School, communication présentée à la Conférence de l'Association for Supervision and Curriculum Development: "Unstudied Curriculum", Washington, 9 janvier 1969.

KOHLBERG, Lawrence
1970a
"Education for justice: a modern statement of platonic view", dans T. Sizer, (dir.), Moral Education: Fine Lectures, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 57-83.

KOHLBERG, Lawrence
1970b
"Stage 6 and why it's best". Social Science Lecture, #154, 17 novembre 1970, Cambridge (Mass.), Harvard University.

KOHLBERG, Lawrence
1971a
"From is to ought: how to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development", dans T. Mitchel, (dir.), Genetic Epistemology, New York, Academic Press, 151-235.

KOHLBERG, Lawrence
1971b
"Stages of moral development as basis for moral education", dans C.M. Beck, B.S. Crittenden et E.V. Sullivan, (dir.), Moral Education: Interdisciplinary Approach, Toronto, University of Toronto Press, 23-92.

KOHLBERG, Lawrence
1971c
"Moral development and moral education", dans G. Lesser, (dir.), Psychology and Educational Practice, Chicago, Scott Foresman.

KOHLBERG, Lawrence
1972
"Moral development and the new social studies lecture", exposé au National Council of Social Studies, Boston, Novembre 1972, polycopié, 19 pp.

KOHLBERG, Lawrence
1973a
"Moral development and the new social studies". Social Education, 37(5):369-375.

KOHLBERG, Lawrence
1973b
"Continuities in childhood and adult moral development, revisited", à paraître dans: L. Kohlberg et E. Turiel, (dir.), Moralization, the Cognitive Developmental Approach, New York, Holt, Rinehart and Winston, (in press).

KOHLBERG, Lawrence
1973c
"The claim to moral adequacy of a highest stage of moral judgment". Journal of Philosophy, 70(18):630-646.

KOHLBERG, Lawrence
1974
"Education, moral development and faith". Journal of Moral Education, 4(1):5-16.

KOHLBERG, Lawrence et équipe
1971a
"The issue manual. I. The concept and organization of the issues. Part I and IA; II. The issues defined by stages", polycopié, 180 pp.

KOHLBERG, Lawrence et équipe
1971b
"The document of scoring rules" et "The guide for learning to issue score including appendices A and B", polycopié, 22 pp.

KOHLBERG, Lawrence, KAUFFMAN, Kelsey, SCHARF, Peter & HICKEY, Joseph
1974
"The just community approach to corrections: a manual, Part II", polycopié, Moral Education Research Foundation, Harvard University Graduate School of Education, 79 pp.

KURTINES, William & GRIEF, Esther B.
1974
"The development of moral thought: review and evaluation of Kohlberg's approach". Psychological Bulletin, 81(8):453-470.

LEARY
1972
Cité par Blatt et Kohlberg, 1975:154.

LEMIEUX, Bertrand & PAGE, Bradley
1975
"L'éducation sexuelle et l'acquisition des connaissances", en préparation.

LINNER, Brigitta & LITELL, Richard J.
1967
Sexualité et Vie Sociale en Suède. Traduction de H. Etienne, Paris, Gonthier.

LORIMER, R.
1971
"Change in the development of moral judgment in adolescence. The effect of structural exposition versus film discussion". Canadian Journal of Behavioral Science, 3:1-10.

MAITLAND, Karen A. & GOLDMAN, Jacqueline R.
1974
"Moral judgment as a function of peer group interaction". Journal of Personality and Social Psychology, 30(5):699-704.

MOIR, D. John
1974
"Egocentrism and the emergence of conventional morality in preadolescent girls". Child Development, 45:299-304.

MOSHER, R.L. & SPRINGTHALL, N.A.
1970
"Psychological education in secondary schools: a program to promote individual and human development". American Psychologist, 25: 911-924.

MOSHER, R.L. & SPRINGTHALL, N.A.
1971
"Psychological education: a mean to promote personal development during adolescence". The Counseling Psychologist, 2(4):3-83.

MOSKIN, Robert J.
1969
"The new contraceptive society". Look, 4(February 1969):50-53.

PASCUAL-LEONE, J.
1969
Cognitive Development and Cognitive Style: a General Psychological Integration, Thèse Doctorale, Université de Genève.

RAWLS, John
1971
A Theory of Justice. Cambridge (Mass.), Harvard University Press.

REST, James R.
1968
Developmental Hierarchy in Preference and Comprehension of Moral Judgment, Thèse Doctorale, University of Chicago.

REST, James R.
1969
Hierarchies of Comprehension and Preference in a Developmental Stage Model of Moral Thinking, Thèse Doctorale, University of Chicago.

REST, James R.
1973
"The hierarchical nature of stages of moral judgment". Journal of Personality, 41(1):86-109.

REST, James R.
1974
Manual for the defining issues test. An objective test of moral judgment development, University of Minnesota, Polycopié.

REST, James R., COOPER, D., CODER, R. & CODER, J.
1972
An objective test of moral judgment for adolescents and adults, University of Minnesota, polycopié.

REST, James R., COOPER, D., CODER, R., MASANZ, J. & ANDERSON, D.
1974
"Judging the important issues in moral dilemmas -- An objective measure of development". Developmental Psychology, 10(4):491-501.

REST, James, TURIEL, Elliot & KOHLBERG, L.
1969
"Level of moral development as a determinant of preference and comprehension of moral judgment made by others". Journal of Personality, 37:225-252.

SAMSON, Jean-Marc
1974
"Les objectifs de l'éducation sexuelle scolaire", dans Samson, Jean-Marc, (dir.), L'Education Sexuelle à l'Ecole?, Montréal, Guérin.

SELMAN, R.
1971
"The relation of role taking to the development of moral judgment in children". Child Development, 42:79-91.

SOMERVILLE, Rose M.
1971
"Family life and sex education in the turbulent sixties". Journal of Marriage and the Family, 33(February 1971):11-35.

SPEICHER, Mary Elizabeth
1973
Stimulating change in moral judgment: an experimental validation of an innovative educational approach to sexual morality, thèse de maîtrise, Purdue University, 1973, 67 pp.

SPRINGTHALL, N.A.
1971
"The adolescent as a psychologist: an application of Kohlberg to a high school curriculum". School Psychology Digest, 166-175.

SULLIVAN, E.V. & BECK, C.
1974
"A developmental approach to assessment of moral education programmes: a short commentary". Journal of Moral Education, 4(1):61-66.

TURIEL, Elliott
1965
An experimental test of the sequentiality of developmental stages in the child's moral judgment, Thèse Doctorale, Yale University.

TURIEL, Elliott
1966
"An experimental test of the sequentiality of developmental stages in the child's moral judgment". Journal of Personality and Social Psychology, 3:611-618.

TURIEL, Elliott
1969
"Developmental processes in the child's moral thinking", dans P. Mussen, J. Langer et M. Covington, (dir.), Trends and Issues in Developmental Psychology, New York, Holt, Rinehart and Winston.

TURIEL, Elliott
1973
"Stage transition in moral development", dans R.M. Travers, (dir.), Second Handbook of Research on Teaching, Chicago, Rand McNally and Co.

WEINREICH, Helen
1974
"The structure of moral reason". Journal of Youth and Adolescence, 3(2):135-143.

WEISBROTH, S.P.
1970
"Moral judgment, sex and parental identification in adults". Developmental Psychology, 2:396-402.

WHITE, C.
1973
The development of moral judgment in college students: an objective measure and its relation to life history variables. Thèse Doctorale, University of Georgia.

WILLIAMS, Sally R.
1969
Family Life and Sex Education: Curriculum and Instruction, New York, Hartcourt Brace.

WRIGHT, Derek
1971
Psychology of Moral Behaviour. Harmondsworth, (England), Penguin Books.

ZETTERBERG, Hans I.
1969
"Study of sex education programs: Sweden". School and Society, 93(Summer 1969):271-272.

ANNEXE A

Historiettes utilisées lors des entrevues

et

questionnaires d'entrevue

Annexe A-1

Historiettes utilisées lors des entrevues

de Novembre 1973 (TEST) et de Mai 1974 (RE-TEST)

HISTOIRE 1

EN EUROPE, UNE FEMME ATTEINTE D'UN CANCER ETAIT CONDAMNEE A MOURIR. LES MEDECINS CROYAIENT QU'IL N'Y AVAIT QU'UN SEUL MEDICAMENT QUI PUISSE LA SAUVER; C'ETAIT UNE SORTE DE RADIUM DECOUVERT RECEMMENT PAR UN PHARMACIEN DE LA MEME VILLE. IL EN COUTAIT CHER AU PHARMACIEN POUR LE FAIRE, MAIS IL LE VENDAIT DIX FOIS PLUS CHER QUE SON PRIX DE FABRICATION. IL PAYAIT $ 200.00 POUR LE RADIUM, ET IL EXIGEAIT $ 2,000.00 POUR UNE PETITE DOSE DU MEDICAMENT. PIERRE, LE MARI DE LA FEMME MALADE, SE PRESENTE CHEZ TOUS CEUX QU'IL CONNAIT POUR LEUR EMPRUNTER DE L'ARGENT, MAIS IL NE REUSSIT QU' A AMASSER $ 1, 000.00, SOIT LA MOITIE DU PRIX DU MEDICAMENT.

IL EXPLIQUE AU PHARMACIEN QUE SA FEMME EST MOURANTE ET LUI DEMANDE ALORS SOIT DE LUI VENDRE LE MEDICAMENT MOINS CHER, SOIT DE LE LAISSER PAYER PLUS TARD. MAIS LE PHARMACIEN LUI REPOND: "NON, C'EST MOI QUI AI DECOUVERT LE MEDICAMENT, ET JE VEUX EN RETIRER LE PLUS D'ARGENT POSSIBLE." PIERRE SE DECOURAGEA ET, LA NUIT SUIVANTE, IL ALLA VOLER LE MEDICAMENT CHEZ LE PHARMACIEN POUR SAUVER SA FEMME.

HISTOIRE 2

UN HOMME A ETE CONDAMNE A DIX ANS DE PRISON. APRES UN AN DE DETENTION, IL S'EVADE, S'INSTALLE DANS UNE NOUVELLE REGION ET PREND LE NOM DE THOMPSON. DURANT HUIT ANS, IL TRAVAILLE FORT ET ECONOMISE ASSEZ D'ARGENT POUR CONSTRUIRE SA PROPRE ENTREPRISE. IL AVAIT DE BONNES RELATIONS AVEC SES CLIENTS, DONNAIT DE BONS SALAIRES A SES EMPLOYES ET LA PLUS GRANDE PARTIE DE SES PROFITS A DES OEUVRES DE CHARITE. UN JOUR, MADAME JONES, UNE VOISINE DE LONGUE DATE, LE RECONNAIT COMME ETANT CELUI QUI S'EST ECHAPPE DE PRISON IL Y A HUIT ANS ET QUE LA POLICE RECHERCHAIT.

MADAME JONES DOIT-ELLE AVERTIR LA POLICE QU'ELLE CONNAIT THOMPSON ET AINSI L'ENVOYER A NOUVEAU EN PRISON ?

HISTOIRE 3

LES PARENTS D'UNE JEUNE FILLE DE NIVEAU SECONDAIRE S'ABSENTENT POUR LA FIN DE SEMAINE ET ELLE RESTE SEULE A LA MAISON. LE VENDREDI SOIR, SON PETIT AMI LUI FAIT UNE VISITE INATTENDUE. ILS PASSENT LA SOIREE ENSEMBLE A LA MAISON ET, APRES UN CERTAIN TEMPS, ILS COMMENCENT A S'EMBRASSER ET A SE CARESSER MUTUELLEMENT.

HISTOIRE 4

UN GARCON ET UNE JEUNE FILLE DEVIENNENT AMOUREUX DURANT LEURS ETUDES SECONDAIRES, ET SE MARIENT JUSTE APRES LEUR GRADUATION. JAMAIS, AVANT LEUR MARIAGE, ILS N'EURENT DE RELATIONS SEXUELLES; APRES LE MARIAGE, LA FILLE DECOUVRE QU'ELLE N'AIME PAS AVOIR DE RELATIONS SEXUELLES, QU' ELLE SE SENT TRISTE; AUSSI, ELLE DECIDE DE NE PLUS AVOIR DE RELATIONS SEXUELLES AVEC SON MARI.

HISTOIRE 3

UN GARCON ET UNE FILLE ENTRETIENNENT UNE RELATION TRES ETROITE PENDANT LEURS DERNIERES ANNEES DU SECONDAIRE. SEPARES PAR LA DUREE DES VACANCES D'ETE, ILS EVOLUENT SEPAREMENT ET SE RETROUVENT APRES LES VACANCES, PARTAGEANT L'UN ENVERS L'AUTRE DES SENTIMENTS CONFUS. UN SOIR, RESSENTANT A NOUVEAU LEUR INTIMITE ET LEUR ATTRACTION L'UN POUR L'AUTRE, ILS VONT DE PLUS EN PLUS LOIN, ET ONT UNE RELATION SEXUELLE. MAIS, PAR LA SUITE, LEURS DOUTES AU SUJET DE LEUR RELATION LEUR REVIENNENT; QUELQUES SEMAINES PLUS TARD, LA FILLE S'APERCOIT QU'ELLE EST ENCEINTE.

Annexe A-2

Questionnaire des entrevues de Novembre 1973 (TEST)

HISTOIRE 1 (PIERRE ET LE PHARMACIEN)

1. Pierre aurait-il dû faire celà ? Pourquoi ?

2. Dans ce cas-là, était-ce bien ou mal ?

3. A quel point de vue était-ce mal de sa part d'agir ainsi ? Pourquoi ?

4. Est-ce que ça va contre les droits du pharmacien ? Le pharmacien a-t-il le droit d'exiger un tel prix ? - aucune loi ne prévoit une limite de prix - Pourquoi ?

5. Le mari doit-il ou est-il obligé de voler le médicament pour sa femme s'il ne peut se le procurer autrement ? Pourquoi ?

   SI OUI:
   Celà veut-il dire que sa femme est en droit de s'attendre à ce que Pierre vole le médicament pour sauver sa vie à elle, s'il n'y a pas d'autres moyens ? Pourquoi ?

6. Si le mari n'a pas de sentiments d'affection très forts envers sa femme, devrait-il voler le médicament ?

7. Supposons maintenant que ce ne soit pas la femme de Pierre qui se meure du cancer, mais son meilleur ami. Cet ami n'a pas d'argent mais personne de sa famille n'est prêt à voler le médicament. Pierre devrait-il voler le médicament pour son meilleur ami; serait-ce différent de l'autre cas ? Pourquoi ?

8. SI OUI:
   Supposons que ce soit quelqu'un d'étranger à lui qui soit atteint du cancer, et qu'il n'y ait personne pour l'aider. Serait-il bien de voler le médicament pour un étranger, est-ce une chose qu'il devrait faire pour un étranger ?

9. Cette histoire présente un cas où on effectue un vol pour sauver une vie humaine. Au sujet de la vie de cette femme, qu'est-ce qui peut justifier quelqu'un de croire qu'il est bien de voler le médicament ?

10. Supposons encore que ce n'est pas la femme de Pierre qui soit malade, mais son chien, qu'il aime beaucoup. Serait-il justifié de voler le médicament pour sauver la vie de son chien ? Pourquoi ?

11. Supposons que ce soit toi-même qui soit atteint du cancer; serait-ce bien, aurais-tu une obligation de voler le médicament pour sauver ta propre vie ?

12. Pierre a volé le médicament chez le pharmacien et l'a donné à sa femme. Il fut pris et conduit devant le juge, et le jury l'a trouvé coupable de vol. Le juge devrait-il envoyer Pierre en prison pour vol, ou bien devrait-il le laisser libre ? Pourquoi ?

13. Le juge pourrait penser que lui-même aurait volé le médicament s'il avait été à la place du mari; le juge pourrait aussi penser qu'il est important de maintenir et faire respecter la loi. Quel choix devrait-il faire entre les deux ?

NOTE: Si l'interviewer n'est pas satisfait de l'expression des motivations des répondants, on peut, à la fin, poser la question suivante:

Si Pierre ne vole pas le médicament, il risque de se sentir coupable face à sa femme et méprisé par la société. S'il le vole, il sera probablement condamné à la prison. Qu'est-ce qui est le plus important ? Pourquoi ?

HISTOIRE 2 (Le prisonnier évadé)

1. Que doit faire Mlle Jones ? Quelle serait la meilleure attitude ? Pourquoi ?

2. Penses-tu que Mlle Jones est une bonne amie, une bonne voisine pour Thompson ?

   a) Si elle est une bonne amie, doit-elle le dénoncer ou se taire ?

   b) Et si elle est une voisine "quelconque", c'est-à-dire qu'elle a des rapports habituels de voisine, que doit-elle faire ?

   c) Et si elle n'aime pas Thompson ?

3. Penses-tu que Mlle Jones devrait se sentir honteuse d'elle-même si elle dénonce quelqu'un qui paie bien ses employés et donne aux oeuvres de charité ?

4. Dépendant que Thompson ait été condamné pour meurtre, viol, ou vol, celà doit-il changer quelque chose à l'attitude de Mlle Jones ?

5. Une personne serait-elle cruelle et sans-coeur de dénoncer Thompson ? Serait-elle honnête ?

6. Thompson a-t-il le droit d'échapper à la justice et pourquoi ?

7. Si on laisse Thompson libre, celà est-il juste pour les autres prisonniers qui, eux, doivent purger leur peine ?

8. Est-ce faire son <u>devoir de citoyen</u> que de dénoncer un prisonnier évadé sans considérer les circonstances ?

9. Crois-tu que Thompson a été bon assez longtemps pour prouver qu'il n'était pas une mauvaise personne ?

   a) Thompson a-t-il vraiment payer sa dette envers la société ?

   b) La société serait-elle irresponsable si elle acquittait Thompson ?

10. Comment le bien de la société est-il le mieux servi ? En dénonçant ou non Thompson ?

11. Renvoyer Thompson en prison, serait-ce bon pour lui-même ?
   - Pour la société ?
   - Pour Mlle Jones ?
   - Pour ses amis, ses employés et les oeuvres de charité ?

12. Un prisonnier qui s'évade est-il à blâmer ? A-t-il "l'obligation morale" de s'évader ?

13. Crois-tu que le fait que quelqu'un se soustrait ou évite une punition puisse encourager le crime ?

14. Est-ce que la société serait meilleure s'il n'y avait pas de prisons et de répressions ?

HISTOIRE 3 (Histoire pré-maritale)

1. Est-ce bien ou mal ? Pourquoi ?
   Existe-t-il des circonstances où ces activités seraient bonnes (ou mauvaises) ?

2. Qu'arrive-t-il s'ils ont une relation sexuelle (complète) ? Est-ce bien ou mal ? Pourquoi ?

3. Pourquoi penses-tu qu'il est bien de se caresser mutuellement mais qu'il est mal d'avoir une relation sexuelle ?

4. Existe-t-il des circonstances qui pourraient excuser ou justifier une relation sexuelle ?
   OU: Existe-t-il des circonstances où les relations sexuelles seraient bonnes (ou mauvaises) ?

   a) Est-ce que le fait d'éprouver des sentiments (autres que amour) l'un pour l'autre change quelque chose à la situation ?

   b) Supposons qu'ils s'aiment: qu'en penses-tu ? Qu'est-ce que c'est pour toi "aimer", et quelle relation y a-t-il entre l'amour et la sexualité ?

   c) Supposons que le couple soit fiancé, quelle différence celà ferait-il ?

   d) Que dites-vous du contrôle des naissances ? S'ils ont recours à une méthode sûre, peuvent-ils avoir une relation sexuelle ? Est-ce bien ? Pourquoi ?

   e) S'ils ont une relation sexuelle, doivent-ils utiliser des contraceptifs ?

5. Crois-tu que les garçons peuvent s'en "permettre plus" que les filles au plan sexuel ? La virginité est-elle plus importante pour le gars ou la fille ?

6. Supposons que celà plaise moins à la fille qu'au garçon d'avoir une relation sexuelle. Elle croit que les garçons peuvent avoir des relations sexuelles complètes avant le mariage, mais pas les filles. Quelles raisons peut-elle avoir pour penser ainsi ? Que penses-tu, <u>toi</u>, de tout celà ?

7. Les parents de la jeune fille reviennent à la maison et découvrent que le couple a eu une relation sexuelle. Que devraient faire les parents ? Pourquoi ?

   a) (s'il dit que les parents doivent parler à la jeune fille)- Que devraient dire les parents ? Qu'est-ce que celà changerait à la situation ?

   b) (s'il dit que les parents devraient sévir) - Pourquoi une punition ? Quel effet la punition aurait-elle ? Le garçon devrait-il être puni lui aussi ?

8. Qu'est-ce que veut dire le mot "morale" pour toi ?
   a) Donnes un exemple d'un acte moral dans le domaine sexuel ? Pourquoi est-ce moral ?
   b) Donnes un exemple d'un acte immoral dans le domaine sexuel ? Pourquoi est-ce immoral ?

9. L'exemple que tu donnes est vu comme "bien" dans.....-telle société-.....Comment expliques-tu celà ?

10. D'où proviennent tes idées sur le bien et le mal dans le domaine sexuel ? Y a-t-il un lien avec la religion ?

11. Pour quelqu'un qui n'a pas de croyances religieuses, ce que tu trouves "mal" en sexualité est-il bien ou mal pour lui ? Pourquoi celà ?

HISTOIRE 4 (NUDITE ET HOMOSEXUALITE)

1. Est-ce bien ou mal ? Pourquoi ?

   a) s'il s'agit de deux gars ?

   b) s'il s'agit de deux filles ?

   c) s'il s'agit d'un gars et d'une fille ?

2. S'ils ne font pas celà par plaisir mais pour se rassurer sur leur sexe ou pour connaître l'autre sexe, est-ce bien ou mal ? Pourquoi ?

   a) Est-ce pire ou mieux ? Pourquoi ?

3. S'ils ne le font qu'occasionnellement, est-ce moins grave que s'ils le font régulièrement ? Pourquoi ?

4. S'ils y trouvent du plaisir, comment trouves-tu celà ? Pourquoi ?

5. S'il y a de l'affection dans leurs gestes, qu'en dis-tu ?

6. S'ils ne font que se regarder et qu'ils ne se touchent pas, comment faut-il les juger ? Pourquoi ?

7. Si les parents apprennent celà, que doivent-ils faire ? Doivent-ils les empêcher de se rencontrer? Pourquoi ?

8. Doivent-ils les punir ?

   a) Si oui, la punition doit-elle varier selon qu'ils font celà régulièrement ou pas, selon qu'ils se touchent ou ne font que se regarder ?

9. Si l'un des deux enfants obligent l'autre à faire celà, doit-il être puni ? Doit-il l'être plus fortement ?

10. Si les deux enfants se sentent coupables de faire celà, est-ce plus grave que s'ils ne se sentent pas coupables ? Si oui, pourquoi ?

11. Peuvent-ils continuer de le faire s'ils ne se sentent pas coupables ?

    a) Si oui, mais que les parents eux ne sont pas d'accord, qu'en penses-tu ?

12. Dans le cas où ce sont deux gars ou deux filles, juges-tu celà plus mauvais que s'il s'agit d'un gars et d'une fille ? Pourquoi ?

13. Disons qu'il s'agit de deux gars ou de deux filles mais à l'adolescence, penses-tu la même chose de cette situation ? Pourquoi ?

    a) Et dans le cas où ce sont des adultes ?

    b) Puisque la loi le permet, des adultes de même sexe peuvent-ils avoir des contacts sexuels ?

HISTOIRE 5 (Avortement)

1. Quelle serait la meilleure chose à faire dans leur cas ? Pourquoi ?

2. Qui doit prendre la responsabilité de la décision ? Pourquoi ? Qu'arrive-t-il s'ils ne s'entendent pas sur la décision à prendre ?

3. Les parents doivent-ils les obliger à se marier ? Pourquoi ? Un tel mariage aurait-il des chances de succès ?

4. Elle sait que ses parents pourraient la soumettre à un avortement. Serait-ce bien ou mal de sa part de se faire avorter ? Pourquoi ?

5. Elle croit mettre l'enfant au monde et le placer, par la suite, pour adoption au lieu de se faire avorter. Serait-ce là la meilleure solution pour elle ? pour l'enfant ? Pourquoi ?

6. La fille décide qu'elle veut se marier et garder l'enfant avec elle. Est-ce la responsabilité du garçon de la marier ? Pourquoi ? Sinon, quelle est sa responsabilité envers la fille ?

7. Ils décident que l'avortement est la meilleure solution. En quoi est-ce différent d'enlever la vie à un enfant pas encore né ou à toute autre personne ?
   - Si une enfant naît avec des malformations graves, est-ce bien de la part du médecin ou des parents de le laisser mourir ? Pourquoi ?

8. Existe-t-il des circonstances où l'avortement serait une bonne chose (ou une mauvaise) ? Lesquelles et pourquoi ?

   a) S'ils sont mariés et qu'ils ne veulent tout simplement pas l'enfant ?

   b) Serait-ce différent si l'avortement était légal...comme en Suède et à Porto-Rico ?

   c) L'avortement devrait-il être légalisé ?

   d) S'ils optent pour l'avortement, un médecin devrait-il le faire ou refuser ? Qu'arrive-t-il s'il le fait et qu'il est pris ? Doit-on le punir ? Pourquoi ?

Annexe A-3

Questionnaire des entrevues de Mai 1974 (RE-TEST)

LE MEDICAMENT (histoire 1)

B_{III_3} Responsabilité et obligation

- Qu'aurais-tu fait à la place de Pierre? Pourquoi?
- Que serait ton devoir?
- Pierre est-il responsable de sa femme?
- Le pharmacien agit-il bien?
- Que devrait être le devoir moral du pharmacien?
- Que serait la responsabilité de la société dans un cas comme celui-ci?

B_{III_6} Blâme

- Le pharmacien est-il à blâmer?
- Comment juges-tu Pierre s'il ne vole pas le médicament? En-tu porté à le désapprouver?
- Les voisins et la parenté auraient-ils raison de le blâmer un peu?
- Pierre peut-il se blâmer intérieurement d'avoir (ou ne pas avoir) volé le médicament?

A_3 Loi

- Doit-on tenir compte des lois concernant le vol?
- Les lois concernant les droits de propriété sont-elles plus fortes que le droit de vie? Explique s.v.p.

B_1 Culpabilité

- Va-t-il se sentir coupable s'il ne vole pas le médicament? Devrait-il? Pourquoi?
- Le pharmacien devrait-il se sentir honteux de vendre si cher?
- Si la femme incite (conseille) son mari de voler, devrait-elle se sentir coupable?

A_1 Règles, règlements et directives

- Est-il permis ou défendu de voler dans un cas semblable? Pourquoi?
- Devrait-on réglementer la vente des médicaments?

A_2 Stéréotypes de rôle

- Un bon pharmacien devrait-il agir ainsi?
- Comment un bon mari devrait-il agir envers sa femme?
- Un bon juge ferait quoi?

C Affection (cette issue est concomittante avec l'issue H)

- Si Pierre n'aime plus tellement sa femme doit-il voler le médicament?
- Si Pierre attendait le divorce, devrait-il quand même voler le médicament pour sauver sa femme?
- Si c'était un véritable ami qui est en danger de mort, est-ce que tu volerais le médicament?
- Volerais-tu pour ton chien?
- Si c'était ton père ou ta mère? Ton enfant?
- Volerais-tu pour un étranger en danger de mort?

H Valeur de la vie humaine

- Si c'était toi qui était atteint du cancer, est-ce que tu volerais le médicament pour sauver ta vie? Pourquoi? Par amour de la vie, devoir, obligation etc.?
- Qu'est-ce qui est le plus important:
  a) Sauver la vie d'une personne et aller en prison
  ou POURQUOI?
  b) laisser mourir cette personne, se sentir coupable et désapprouvé par les autres?
- Que représente la vie humaine (animale et végétale) pour toi?

I Propriété

- Est-ce que le pharmacien a le droit de vendre à ce prix?
- Est-ce que Pierre en volant a violé les droits du pharmacien?
- NB: Faire varier: "le pharmacien a travaillé 10 ans sur cette découverte..."

D Respect et Autorité

- Le gouvernement ou les organismes sociaux devraient-ils faire quelque chose?
- Le Collège des Pharmaciens et le Bien-Être Social?
- Que devrait faire les autorités dans un tel cas?

G Punition

Si Pierre est devant le juge, s'étant fait prendre à voler:

- Est-ce que le jury doit le trouver coupable ou non coupable?
- Quelle punition le juge doit-il lui donner? POURQUOI?
- Le fait que le motif du vol était de sauver sa femme doit-il influencer la décision du juge?
- Est-ce que le pharmacien devrait être puni?
- Si Pierre avait sauvé un étranger, la même décision serait prise ou une autre plus ou moins sévère?
- Le juge peut se mettre dans la peau de Pierre et penser qu'il en aurait fait autant; est-ce que ca doit influencer sa décision? Car il représente la loi!
- Si c'était un policier qui avait volé le médicament, est-ce que la punition devrait être plus ou moins sévère? POURQUOI?
- Si le juge ne condamne pas Pierre, est-ce que cela n'inciterait pas d'autres gens à voler pour différentes raisons?
- Pour la société, quel est le moyen le plus valable, la condamnation ou la non-condamnation de Pierre?

J Franchise et Honnêteté

- Si Pierre vole, est-il honnête envers sa femme?
- S'il vole, est-il honnête envers la société?
- Quelle différence fais-tu entre loi et honnêteté?

B_V Théorie d'ordre éthique

- Quelle est la différence entre loi et morale?
- Est-ce que Pierre est moralement justifié de voler le médicament?

F Justice

- Si Pierre a promis à sa femme qu'il la sauverait et il n'a pas volé le médicament, donc il n'a pas tenu sa promesse. Est-ce qu'il est juste ou injuste envers elle?
- Est-ce que le pharmacien a été juste envers Pierre?
- C'est quoi la justice pour toi?
- Une solution de justice dans cette histoire ca serait quoi?

LE PRISONNIER EVADE (histoire 2)

B_{III_3} Obligation

- A la place de Mme Jones, quel serait ton devoir?
- Quelle serait ta responsabilité face à M. Thompson?
  a) face à toi-même?
  b) face à son entreprise et ses employés? POURQUOI?
  c) s'il était marié?
  d) à ses oeuvres de charité?
- Est-ce une obligation morale de dénoncer un prisonnier évadé?
- Est-ce une obligation morale pour le prisonnier que de penser à s'évader?
- Le motif de condamnation doit-il changer ta conception du devoir de de Mme Jones?
  a) S'il est condamné pour meurtre?
  b) S'il est condamné pour viol?
  c) S'il est condamné pour vol?

B_{III_4} Blâme

- Si Mme Jones dénonçait, l'approuverais-tu ou la blâmerais-tu?
- Un prisonnier qui s'évade est-il à blâmer?
- Si les employés de THompson apprennent que c'est un prisonnier évadé ont-ils raisons de le blâmer? POURQUOI?
- Et les pauvres à qui il donne de l'argent pour vivre, auraient-ils le droit de le blâmer?
- Est-ce que la société doit approuver ou blâmer Thompson?

A_2 Stéréotypes de rôles

- Est-ce que THompson est un bon boss?
- Si Mme Jones était une bonne voisine est-ce qu'elle dénoncerait Thompson?
- Qu'est-ce qu'un <u>bon</u> policier
  ou un <u>bon</u> juge ferait dans un cas semblable?
- Mme Jones est-elle une <u>bonne citoyenne</u> (dépendant du fait qu'elle dénonce ou non).
- Crois-tu que THompson a été bon assez longtemps pour prouver qu'il n'était plus une mauvaise personne?

Le prisonnier évadé, 62

A_1 Règles, directives et règlements

- Le fait d'avoir repris le droit chemin justifie-t-il la violation à un règlement, si Thompson n'est pas dénoncé?

A_3 La loi comme obligation

- Est-ce qu'il y a une loi qui existe pour régler les cas d'évasion?
- Qu'est-ce que cette loi dit ou que devrait-elle dire?
- Si Mme JOnes ne le dénonce pas, peut-elle être accusée de complicité devant la loi? POURQUOI?
- Thompson a-t-il le droit de se soustraire aux lois de la société?

B_1 Culpabilité et Conscience honteuse

- Si Mme Jones a dénoncé Thompson et qu'il retourne en prison, devrait-elle se sentir coupable? Devrait-elle se sentir honteuse?
- Comment Thompson se sentira-t-il en prison?
- S'il est libre, devra-t-il se sentir coupable ou honteux d'être un évadé?

C Affection

- Si Mme Jones connait beaucoup (ou peu) Thompson doit-elle dénoncer?
- Si elle n'aime pas THompson, le dénoncera-t-elle ou non?
- NB: Faire varier histoire. ex: "ne paie pas bien ses employés, garde ses profits pour lui...."

D Respect et Autorité

- Est-ce que Thompson a dévié contre l'autorité en s'évadant?
- Qu'est-ce qu'une autorité responsable devrait faire face à Thompson?
- Serait-ce bon pour la société (son bien) qu'il retourne en prison?
- Thompson a-t-il payé sa dette envers la société?

G Punition

Si Thompson a été dénoncé par Mme Jones et amené devant le juge:

- Est-ce que le juge doit le condamner?
- Si oui, quelle serait la sentence?
- Si non, le fait de ne pas le condamner n'aiderait pas à encourager le crime?
- Quelles sont les priorités du juge pour en arriver à une décision face à Thompson?
- La décision du juge serait-elle la même si Thompson avait été condamné:
  - pour vol
  - pour viol même s'il a été bon après son évasion?
  - pour meurtre
- Mme Jones va-t-elle ou devrait-elle recevoir une récompense de la part du juge?

I Propriété

Il y a une récompense pour la dénonciation de M. Thompson:

- Est-ce que Mme Jones devrait le dénoncer pour cette récompense?
- Quelle récompense lui donnerais-tu?
- A-t-elle droit à une récompense?
- Est-ce de l'argent bien gagné? Doit-elle en être fière?
- Si on laisse Thompson libre, doit-on lui laisser son entreprise?
- Si on condamne Thompson, son entreprise devrait-elle lui être enlevée ou remise après son internement?

F Justice

- Si Thompson reste en liberté, est-ce que c'est juste pour les autres prisonniers?
- Si la société condamne Thompson, est-elle juste envers lui?
- Un acte juste dans le cas présent ce serait quoi?

B$_V$ Théorie d'ordre éthique

- Est-ce que la société serait immorale si elle ne permettait pas à Thompson de réaliser ses aspirations?

- Est-ce que la société serait meilleure s'il n'y avait pas de prisons et de répression?

- Agir moralement ce serait quoi dans le cas présent?

J Franchise et Honnêteté

- Pour Mme Jones, qu'est-ce qu'être honnête: a) face à M. Thompson?
  b) face à ses amis?
  c) face à la société?
  d) face à la loi?

- Etre vraiment honnête c'est le dénoncer ou ne pas le dénoncer? Pourquoi?

UN VENDREDI SOIR (histoire 3)

K Sexe-Amour

- Qu'est-ce que tu penses de cette situation?
- Que penser de deux jeunes qui ont des relations sexuelles?
- Est-ce une question d'âge, de maturité? Pourquoi?
- Expression de l'amour.
- Quel sens a la virginité pour toi? Est-ce important? Pourquoi?
- Peut-on faire ces activités pour le plaisir en soi?
- Que pensez-tu des relations sexuelles avant le mariage?

A_1 Règles, directives et règlements

- Est-il permis ou défendu de se caresser?
- Est-il permis ou défendu d'avoir une relation sexuelle?
- Que disent les commandements de Dieu, la religion?
- Les parents ont-ils des droits sur leur fille et sur son ami?

A_2 Stéréotypes de rôles

- Est-ce qu'une bonne fille peut recevoir son ami en l'absence de ses parents?
- Une jeune fille "respectable" qui agit bien ce serait quoi?
- Les jeunes ont-ils de bons parents?

B_I Culpabilité et Conscience honteuse

- Est-ce que la jeune fille va et devrait-elle se sentir coupable?
- Est-ce que son ami va se sentir coupable? Face à qui? Parents, eux-mêmes? POURQUOI?
- S'ils se sentent coupables doivent-ils arrêter? Pourquoi?
- Peut-on se blâmer intérieurement d'avoir de telles activités?

C Affection

- Le fait que ces deux jeunes éprouvent de l'affection et des sentiments l'un pour l'autre, est-ce que cela motiverait leur geste?
- Peut-on avoir des relations sexuelles par affection et tendresse mais "sans s'aimer pour de vrai"?
- "S'aimer pour de vrai", véritablement, ce serait quoi?
- Est-ce que les parents devraient continuer d'aimer leur fille comme avant ou ne plus avoir confiance en elle?

D Respect et Autorité

- Les parents surviennent...que font-ils?
- Est-ce que les parents doivent user de leur autorité face aux deux jeunes? Comment?
- Est-ce que les jeunes doivent respecter cette autorité?

G Punition

- Des activités comme ça peuvent-elles être punies?
- Donnerais-tu une punition à la fille si tu étais ses parents?
- Quelle punition donnerais-tu?
- Peux-tu définir les critères qui t'ont amenés à donner une telle punition?

J Franchise et Honnêteté

- L'honnêteté et la franchise - face aux parents
  - face à soi-même c'est quoi?
- Est-ce hypocrite de recevoir son ami en l'absence des parents?
- Agir honnêtement dans le cas présent ce serait quoi?

B_{III_3} Obligation

- Le devoir et les responsabilités de chacun.
- La contraception devrait-elle être une responsabilité ou une obligation?
- Des parents responsables et conscients de leurs devoirs agissent de quelle façon?

B$_{111_6}$ Blâme

- Est-ce blâmable d'agir ainsi? - caresses
  - relation sexuelle
- Est-ce que les amis, les parents des deux jeunes ont raison de les blâmer s'ils viennent à le savoir?
- Une fille qui a une relation sexuelle avant le mariage est-elle à blâmer? Un garçon dans la même situation?

B$_{V}$ Théorie d'ordre éthique

- Que veut dire le mot morale pour toi?
- Peux-tu en donner un exemple dans le domaine sexuel?
- Face à notre histoire, que serait un acte moral?
- Rapport entre sexualité et Amour.
- Le fait d'agir contre les idées des autres, même si pour nous c'est totalement correct, est-ce immoral?

LES DEUX ENFANTS (histoire 4)

K Sexualité et Amour

- Pourquoi penses-tu qu'ils font cela?
- Est-ce bien ou mal d'agir ainsi? (pour 2 gars ou 2 filles)
- Est-ce bien ou mal s'ils font cela a) pour le plaisir?
  b) pour se connaître mieux?
- La fréquence de leurs rencontres joue-t-elle un rôle important?
- Que penses-tu de la nudité des parents à la maison? Des camps de nudisme?
- Si ce sont 2 adolescents, penses-tu la même chose de la même situation?

B_{III_5} Blâme

- Comment les jugerais-tu?
- Doit-on les blâmer?
- Si ce sont des adolescents, doit-on les blâmer? - de sexe différent
  - de même sexe
- Et des adultes? - de sexe différent
  - de même sexe
- Si tu ne blâmes pas les individus, blâmes-tu l'acte?
- Quand pourrait-on blâmer quelqu'un dans ces circonstances?

D Respect et Autorité

- Si les parents l'apprennent, doivent-ils se servir de leur autorité? Que doivent-ils faire?
- Si ce sont des adolescents?
- Si des spécialistes-sexologues affirment...(homosexualité, nudité)... qu'en penses-tu?

Les deux enfants, #4

C Punition

- Est-ce que les parents doivent les punir? Pourquoi et quand?
- S'il y en a un qui a obligé l'autre à le faire, doit-il être puni? Plus ou moins sévèrement?
- Si c'était des adolescents, est-ce que les parents devraient les punir? Autrement ou de la même façon?
- Devrait-on punir des adultes de même sexe? Comment?

B_{III_3} Obligation

- Agir de façon responsable pour deux enfants (adolescents, adultes) ça serait quoi?
-

B_1 Culpabilité et Conscience honteuse

- Est-ce que les 2 enfants peuvent se sentir coupables de faire ça?
- Devraient-ils se sentir coupables?
- Deux adolescents se sentiraient-ils coupables POURQUOI?
- La loi permet l'homosexualité mais dans leur propre intérieur est-ce que tu penses que 2 adultes ne se sentiraient pas coupables?

A_2 Stéréotypes de rôles

- De bons enfants agissent-ils de la sorte?
- Est-ce qu'un adulte peut-être un bon citoyen et être homosexuel?
- Qu'est-ce qui est le plus acceptable: un homme ou une femme homosexuel?

A_1 Règles, règlements et directives

- Deux enfants, (adultes, adolescents) peuvent-ils faire ça?
- Est-ce défendu? Pourquoi?

C Affection

- S'il y a de l'affection dans leurs gestes, comment trouves-tu cela?

  Pire ou mieux que par plaisir? - Si ce sont des enfants?
  - Si ce sont des adolescents?

- Si deux adultes de même sexe éprouvent de l'affection, est-ce plus ou moins acceptable que s'ils font ça par plaisir?

B_V Théorie d'ordre éthique

- Notre monde serait-il meilleur si nous vivions nus dans la nature?

J Franchise et Honnêteté

- L'honnêteté et la franchise ça serait quoi dans le cas présent face à la nudité et l'homosexualité?

A_3 La loi

- La loi permet-elle l'homosexualité?

- Es-tu d'accord qu'elle le permette? Pourquoi?

- Devrait-elle permettre la nudité publique ou le nuvitisme?

LA JEUNE FILLE ENCEINTE (histoire 5)

B_{111_3} Obligation

- Quelle serait la meilleure solution à prendre? Pourquoi?
- Est-ce que l'opinion des autres (amis) est importante dans la prise de décision de la fille?
- A qui revient la responsabilité de la décision finale?
- Les 2 jeunes devraient-ils se marier?
- Quel est le devoir du garçon? Envers la fille? Envers l'enfant?
- Quel est le devoir primordial de la fille?
- Quel est le devoir du médecin face à une fille qui veut se faire avorter?

B_{111_6} Blâme

- Toi comment les jugerais-tu? Porté à les désapprouver?
- Doit-on blâmer la fille si elle veut se marier?
  si elle se fait avorter?
  si elle garde l'enfant?
  si elle le donne en adoption?
- Doit-on blâmer le gars s'il ne veut pas marier la jeune fille?
- Les parents et amis pourraient-ils la blâmer avec raison?

A_1 Règles, règlements et directives

- Une fille mineure doit-elle obéissance aux parents?
- Que disent la religion et les commandements de Dieu sur le respect de la vie? Es-tu d'accord?
- Est-ce qu'il y a des règlements obligeant le garçon à prendre ses responsabilités face à la fille?

A_3 La loi comme obligation

- Que dit la loi sur l'avortement?
- L'avortement serait-il une bonne chose s'il était légal? Pourquoi?
- NB: Faire varier l'histoire: "autorités médicales se prononcant vs les lois".

A_2 Stéréotypes de rôles — La jeune fille enceinte, #5

- Qu'est-ce qu'une bonne fille ferait?
- Qu'est-ce qu'un bon gars ferait?
- De bons parents que feraient-ils?

B_1 Culpabilité et Conscience honteuse

- Si la fille fait adopter son enfant, va-t-elle avoir des remords?
- Si elle se fait avorter, va-t-elle avoir des remords?
- Si elle le garde, va-t-elle avoir honte d'avoir un enfant, serait-elle gênée face aux gens?
- Est-ce que le gars va ou devrait se sentir coupable?

C Affection

- Quel rôle devraient jouer les parents de la jeune fille dans le cas présent?
- Si l'enfant naît illégitime, sera-t-il moins aimé par ses parents?
- Quelle serait la meilleure solution pour l'enfant et la fille-mère?

D Respect et Autorité

- Les parents ont-ils quelque chose à dire dans la décision de la fille?
- Peuvent-ils conseiller fortement (ou imposer) une décision à la fille? Pourquoi?
- Qu'est-ce que le juge ferait si le cas est référé en Cour de Justice?

G Punition

- L'avortement est-il punissable? Pourquoi?
- Doit-on punir ces 2 jeunes? Pourquoi?
- Doit-on punir la fille si elle se fait avorter? Pourquoi?
- Doit-on punir l'avorteur? Pourquoi?

La jeune fille enceinte, 65

B_V Théorie d'ordre éthique

- Qu'est-ce qui fait qu'on pourrait être moralement justifié d'accepter l'avortement comme solution?
- Qu'est-ce que la société devrait faire devant le problème moral de l'avortement?
- Le principe du respect de la vie ce serait quoi?

H Valeur de la vie humaine

- Si la fille veut se faire avorter, est-ce enlever une vie à quelqu'un?
- L'avortement est-il un meurtre?
- Tuer un voleur est-il plus grave qu'avorter une femme? Pourquoi?
- Si l'enfant est infirme à la naissance devrait-on le laisser mourir?
- Qu'est-ce qui est le plus important: la vie de la mère ou du foetus?
- Avorter est-il différent d'enlever la vie à un nouveau-né difforme?

I Justice

- Est-ce que la justice a quelque chose à voir dans le cas présent? Pourquoi?

I Propriété

- La femme est-elle libre de la possession de son corps? Ca veut dire quoi pour toi?

J Franchise et Honnêteté

- Etre honnête dans le cas présent pour le gars et la fille ca voudrait dire quoi?

K Sexualité et Amour(peut accessoirement servir pour des variantes de l'histoire)

- Ex: couple marié qui ne désire pas d'enfant, grosse maison, gros char...

ANNEXE B

Test écrit: Opinions sur certains problèmes sociaux

Partiellement, adaptation québécoise du D.I.T. de JAMES REST

OPINIONS
SUR CERTAINS PROBLÈMES SOCIAUX

Droits réservés :
Jean-Marc Samson (1973)

Certaines parties de ce test ont été adaptées du test de James Rest (U. of Minnesota) avec autorisation de l'auteur - © James Rest, 1972

OPINIONS SUR CERTAINS PROBLÈMES SOCIAUX

Ce questionnaire veut connaître l'opinion des gens sur certains problèmes sociaux. Les gens ont souvent des opinions différentes sur ce qui est bien et mal, et sur ce qui bon et mauvais.

Nous aimerions savoir ce que vous pensez des divers problèmes que nous soumettons à votre attention.

REMARQUES

- Il n'y a pas de "bonnes" réponses.
- Il n'y a pas de "mauvaises" réponses.
- Il n'y a pas de réponses qui soient plus valables que d'autres.
- Seule votre opinion est juste.
- Nous garantissons la confidentialité.

Les réponses de tous les groupes seront compilées par ordinateur et personne ne connaîtra vos réponses individuelles.

Nous vous remercions à l'avance de votre bienveillante collaboration.

Jean-Marc Samson

Jean-Marc Samson, professeur
Directeur du Projet de Recherche 572-1811
Université du Québec à Montréal

RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

S'il vous plaît, donnez les renseignements suivants:

Nom et Prénom: _____

Sexe: Masculin _____ Féminin _____

Date de Naissance: _____

Quelle est votre occupation majeure? _____

Combien d'années de scolarité avez-vous complétées? _____

Dans quelle ville demeurez-vous? _____

Quel est votre statut civil? Célibataire _____
Marié(e) _____
Séparé(e) _____
Divorcé(e) _____
Veuf(ve) _____

Combien d'enfants avez-vous? _____

Au plan religieux, pratiquez-vous? Régulièrement _____
Occasionnellement _____
Jamais _____

Dans ce questionnaire, nous vous demandons votre opinion sur différents problèmes.

Voici un EXEMPLE:

L'ACHAT D'UNE AUTO

Paul Dupont songe depuis quelque temps à s'acheter une auto. Il est marié, a deux enfants et gagne $8,000. par année. L'auto servira principalement à se rendre à son travail et à la promenade de toute la famille; elle pourra aussi servir pour faire quelques longs voyages: comme durant les vacances. Avant de prendre sa décision, Paul se rend compte qu'il y a plusieurs facteurs et plusieurs considérations qui peuvent entrer en ligne de compte dans l'achat d'une automobile.

Si vous étiez Paul Dupont, quelle importance accorderiez-vous aux considérations suivantes dans l'achat de l'auto?

Sur la page 5, vous avez un exemple des réponses données par Jacques. L'importance qu'il a accordée A CHACUNE des considérations est indiquée par un crochet.

Au bas de la page, Jacques a indiqué l'ordre d'importance des 4 considérations qu'il jugeait primordiales.

N.B.: Ayez toujours présent à l'esprit la question qui est posée: ici, c'est: "Quelle importance accorderiez-vous aux considérations suivantes, dans l'achat de l'auto?"

Indiquez l'importance que vous accordez à chacune des considérations suivantes, avant de prendre VOTRE décision.

	TRÈS GRANDE importance	GRANDE importance	ASSEZ important	PEU important	PAS important
A. Doit-on se demander si le vendeur d'autos demeure dans le même quartier que Paul?				✓	
B. Doit-on considérer qu'une auto usagée serait plus économique à la longue qu'une auto neuve?		✓			
C. Doit-on considérer que la couleur verte est la couleur préférée de Paul?					✓
D. Doit-on tenir compte que l'espace intérieur de la voiture est de 50 pieds cubes?		✓			
E. Doit-on se demander si une auto compacte serait plus avantageuse qu'une familiale (station-wagon)?	✓				
F. Doit-on considérer que l'auto est munie de phares anti-brouillard et de pare-chocs chromés?				✓	
G. Doit-on tenir compte de la sécurité du véhicule?	✓				

Dans la liste des considérations ci-haut (A à G), choisissez les 4 plus importantes et placez-les par ordre d'importance:

La plus importante G

La deuxième plus importante E

La troisième plus importante D

La quatrième plus importante B

LE MÉDICAMENT

En Europe, une femme atteinte d'un cancer était condamnée à mourir. Les médecins savaient qu'il n'y avait qu'un seul médicament qui puisse la sauver; c'était une sorte de radium découvert récemment par un pharmacien de la même ville. Il en coûtait cher au pharmacien pour le faire, mais il le vendait dix fois plus cher que son prix de fabrication. Il payait $200. pour le radium, et il exigeait $2,000. pour une petite dose du médicament. Pierre, le mari de la femme malade, se présente chez tous ceux qu'il connaît et chez toutes les maisons de finance, pour leur emprunter de l'argent. Mais, il ne réussit qu'à amasser $1,000., soit la moitié du prix du médicament.

Il explique au pharmacien que sa femme est mourante et lui demande alors soit de lui vendre le médicament mois cher, soit de le laisser payer plus tard. Mais le pharmacien lui répond: "Non, c'est moi qui ai découvert le médicament, et je veux en retirer immédiatement le plus d'argent possible". Pierre commença à se décourager et songea à voler le médicament.

Pierre devrait-il voler le médicament?

_____ Il devrait voler le médicament.

_____ Je ne peux décicer.

_____ Il ne doit pas voler le médicament.

Indiquez l'importance que vous accordez à chacune des considérations suivantes, avant de prendre VOTRE décision.

	TRÈS GRANDE importance	GRANDE importance	ASSEZ important	PEU important	PAS important
A. Doit-on considérer que les lois de la société doivent être maintenues?					
B. Doit-on considérer qu'il est tout à fait normal pour un mari qui aime beaucoup sa femme de voler pour prendre soin de celle-ci?					
C. Doit-on se demander si Pierre est vraiment décidé à prendre le risque d'être tué comme un voleur ou aller en prison pour le bienfait que le médicament lui procurera?					
D. Doit-on considérer le fait que Pierre est un lutteur professionnel et qu'il a une grande popularité dans le milieu des lutteurs?					
E. Doit-on se demander si Pierre vole le médicament pour lui-même ou s'il veut uniquement aider une autre personne?					
F. Doit-on considérer que les droits du pharmacien concernant la découverte du médicament doivent être respectés?					
G. Doit-on considérer que l'essence de la vie est plus globalisante que la finalité de la mort, socialement et individuellement?					
H. Doit-on se demander quelles sont les valeurs qui doivent guider la conduite des gens les uns envers les autres?					
I. Doit-on considérer que, de toute façon, le pharmacien pourra toujours se cacher derrière des lois injustes qui protègent seulement les riches?					
J. Doit-on considérer que dans le cas présent, la loi ferait obstacle aux droits premiers de tout membre d'une société?					
K. Doit-on se demander si un pharmacien aussi "séraphin" et sans coeur ne mérite que d'être volé?					
L. Doit-on se demander si, à tout prendre, voler ne serait pas, ici, d'un plus grand bien pour l'ensemble de la société?					

Dans la liste des considérations ci-haut (A à L), choisissez les 4 plus importantes et placez-les par ordre d'importance:

La plus importante _____

La deuxième plus importante _____

La troisième plus importante _____

La quatrième plus importante _____

UN VENDREDI SOIR....

Les parents d'une jeune fille de niveau secondaire s'absentent pour la fin de semaine et elle demeure seule à la maison. Le vendredi soir, son ami lui fait une visite inattendue. Ils passent la soirée ensemble à la maison.

Après un certain temps, ils commencent à s'embrasser et à se caresser mutuellement et prennent goût à agir ainsi. Mais, à un moment donné, ils se demandent intérieurement s'ils devraient aller plus loin dans leurs manifestations réciproques d'affection.

Devraient-ils continuer à se caresser?

_____ Ils peuvent continuer.

_____ Je ne peux décider.

_____ Ils devraient cesser immédiatement.

Indiquez l'importance que vous accordez à chacune des considérations suivantes, avant de prendre VOTRE décision.

TRÈS GRANDE importance	GRANDE importance	ASSEZ important	PEU important	PAS important	
___	___	___	___	___	A. Doit-on considérer qu'éprouver et se manifester tendrement de l'affection justifie leurs gestes?
___	___	___	___	___	B. Doit-on considérer que la sexualité et l'autorité parentale étant des entités reconnues distinctement sont des considérants primordiaux?
___	___	___	___	___	C. Doit-on se demander si quelqu'un est justifié de douter de la morale sexuelle établie par l'Eglise et l'Etat?
___	___	___	___	___	D. Doit-on considérer le fait que les deux jeunes ne se blâment pas intérieurement d'avoir violé un aspect fondamental de la justice interpersonnelle?
___	___	___	___	___	E. Doit-on considérer le risque d'une baisse de la moralité publique si les jeunes ont un comportement sexuel désordonné?
___	___	___	___	___	F. Doit-on considérer le plaisir que chacun des partenaires en retirent pour lui-même?
___	___	___	___	___	G. Devrait-on considérer qu'une bonne fille ne devrait pas recevoir son ami en l'absence de ses parents au risque de perdre la confiance de ses parents?
___	___	___	___	___	H. Doit-on considérer que les deux jeunes seront sévèrement punis s'ils ont des parents autoritaires et sévères?
___	___	___	___	___	I. Doit-on considérer que les bonnes intentions des deux jeunes ne justifient pas la violation des normes et des règles en matière sexuelle?
___	___	___	___	___	J. Doit-on considérer que deux adolescents n'ont pas le contrôle de soi et la maturité voulue pour pouvoir se manifester de l'affection de façon adulte?
___	___	___	___	___	K. Doit-on considérer que dans le cas présent, les deux agissent honnêtement s'ils ne se font pas de tort et agissent selon leurs désirs?
___	___	___	___	___	L. Doit-on considérer que les manifestations sexuelles sont l'expression d'un engagement mutuel réciproque?

Dans la liste des considérations ci-haut (A à L), choisissez les 4 plus importantes et placez-les par ordre d'importance:

La plus importante _____

La deuxième plus importante _____

La troisième plus importante _____

La quatrième plus importante _____

LE PRISONNIER ÉVADÉ

Un homme a été condamné à dix ans de prison. Après un an de détention, il s'évade, s'installe dans une nouvelle région et prend le nom de Thompson. Durant huit ans, il travaille fort et économise assez d'argent pour construire sa propre entreprise. Il avait de bonnes relations avec ses clients, donnait de bons salaires à ses employés et la plus grande partie de ses profits à des oeuvres de charité. Un jour, Madame Durant, une voisine de longue date, le reconnaît comme étant celui qui s'est échappé de prison, il y a huit ans et que la police recherche encore.

Madame Durant doit-elle avertir la police et ainsi envoyer à nouveau Thompson en prison? (Mettez-vous à la place de Madame Durant)

_____ Elle devrait le dénoncer.

_____ Je ne peux décicer.

_____ Elle ne devrait pas le dénoncer.

Indiquez l'importance que vous accordez à chacune des considérations suivantes, avant de prendre VOTRE décision.

	TRÈS GRANDE importance	GRANDE importance	ASSEZ important	PEU important	PAS important
A. Doit-on considérer que Thompson a été bon pendant une assez grande période de temps pour prouver qu'il n'est pas une mauvaise personne?					
B. Doit-on considérer que chaque fois qu'une personne échappe à la punition pour un crime commis, cela aurait pour effet d'encourager la criminalité?					
C. Doit-on considérer que nous serions mieux dans une société où il n'y aurait pas de prisons et de répression légale?					
D. Doit-on se demander si Thompson a vraiment payé sa dette envers la société?					
E. Doit-on considérer que la société serait immorale si elle ne permettait pas la réalisation des justes aspirations de M. Thompson?					
F. Doit-on considérer les bénéfices que les prisons partageraient dans la société, surtout pour les personnes charitables?					
G. Doit-on se demander si une personne peut être assez sans coeur et cruelle pour envoyer Thompson en prison?					
H. Doit-on se demander s'il est bon que Thompson soit libre, vu que tous les autres prisonniers sont obligés de purger totalement leur sentence?					
I. Doit-on tenir compte du fait que Madame Durant est une très bonne amie de Thompson?					
J. Doit-on considérer qu'il serait du devoir de tout citoyen de dénoncer un prisonnier évadé, sans tenir compte des circonstances?					
K. Doit-on se demander comment le bien public et la volonté populaire peuvent être le mieux servis?					
L. Doit-on se demander si le retour en prison de Thompson serait utile à la protection des gens et/ou profitable à Thompson?					

Dans la liste des considérations ci-haut (A à L), choisissez les 4 plus importantes et placez-les par ordre d'importance:

La plus importante _____

La deuxième plus importante _____

La troisième plus importante _____

La quatrième plus importante _____

LA JEUNE FILLE ENCEINTE

Un garçon et une fille entretiennent une relation de camaraderie et d'amitié très étroite. Séparés pendant un certain temps, les vacances d'été, ils se retrouvent après les vacances, partageant, l'un envers l'autre, des sentiments ambigus.

Un soir, ressentant à nouveau de l'attraction l'un pour l'autre, ils vont de plus en plus loin, et ont une relation sexuelle.

Mais, par la suite, leurs doutes leur reviennent au sujet de leur amour. Quelques semaines plus tard, la fille s'aperçoit qu'elle est enceinte. Elle envisage la solution de l'avortement.

La jeune fille devrait-elle se faire avorter? (Imaginez que vous êtes la fille)

_____ Elle devrait se faire avorter.

_____ Je ne peux décider.

_____ Elle ne devrait pas se faire avorter.

Indiquez l'importance que vous accordez à chacune des considérations suivantes, avant de prendre VOTRE décision.

TRÈS GRANDE importance	GRANDE importance	ASSEZ important	PEU important	PAS important	
___	___	___	___	___	A. Doit-on considérer que laisser naître l'enfant ou se faire avorter apportera à la fille, du trouble et une foule de problèmes?
___	___	___	___	___	B. Doit-on se demander si l'enfant peut être accepté et aimé par les parents et les amis de la jeune fille?
___	___	___	___	___	C. Doit-on considérer qu'un enfant qui vient au monde, sans avoir de parents légitimes, est légalement illégitime, que ce soit su ou non?
___	___	___	___	___	D. Doit-on considérer que le droit de naissance à la vie est un acquis substantiellement reconnu phylogénétiquement et particulier aux circonstances?
___	___	___	___	___	E. Doit-on considérer la qualité de la vie et le nombre d'enfants nécessaires pour assurer la survie de l'humanité ou éviter la surpopulation?
___	___	___	___	___	F. Doit-on se demander si un foetus potentiellement viable a des droits humains?
___	___	___	___	___	G. Doit-on se demander si la fille, consciente de ses devoirs et de ses obligations, prendra les moyens pour éviter le déshonneur familial et social?
___	___	___	___	___	H. Doit-on se demander ce que les autres penseront de la jeune fille si elle se fait avorter ou si elle garde son enfant?
___	___	___	___	___	I. Doit-on considérer que l'avortement interroge l'être humain sur le sens et la valeur qu'il donne à la vie et à la sexualité humaine?
___	___	___	___	___	J. Doit-on se demander si la loi civile et religieuse permet ou interdit l'avortement?
___	___	___	___	___	K. Doit-on prendre en considération que la jeune fille devrait avoir son enfant puisque toute mère doit aimer son enfant en lui donnant la vie?
___	___	___	___	___	L. Doit-on considérer que la décision de la fille dépend de ce qu'elle voudra selon ses goûts et intérêts?

Dans la liste des considérations ci-haut (A à L), choisissez les 4 plus importantes et placez-les par ordre d'importance:

La plus importante _____

La deuxième plus importante _____

La troisième plus importante _____

La quatrième plus importante _____

UN JOURNAL ETUDIANT

Charles, un étudiant de Secondaire V voulait publier un journal à l'intention des étudiants, afin d'y exprimer plusieurs de ses opinions. Il désirait proposer l'indépendance du Québec et s'opposer à certains règlements de l'école, dont, entre autres, celui qui interdit de porter des cheveux longs à l'école.

Quand Charles commença le journal, il demande la permission au principal de l'école. Le principal accepta l'idée de Charles, mais à la condition que celui-ci présente les articles avant la publication, pour qu'ils soient approuvés. Le principal approuva tous les articles que Charles fit publier durant les deux semaines qui suivirent. Cependant, le principal n'avait pas prévu que le journal de Charles aurait une si grande popularité. Les étudiants furent tellement intéressés, que bientôt ils commencèrent à protester contre le règlement des cheveux longs et contre d'autres règlements de l'école.

Des parents devinrent furieux et s'objectèrent au journal de Charles. Ils téléphonèrent au principal, lui disant que ce journal apportait la désobéissance et la rébellion des jeunes contre l'autorité et que ce journal devait cesser de paraître. Comme les protestations des étudiants continuaient de plus belle, le principal ordonna à Charles de cesser la publication. Il donna comme raison que le journal troublait et désorganisait le bon fonctionnement de l'école.

Le principal devait-il arrêter le publication du journal?

_____ Il devait arrêter la publication.

_____ Je ne peux décider.

_____ Il ne doit pas arrêter la publication.

Indiquez l'importance que vous accordez à chacune des considérations suivantes, avant de prendre VOTRE décision.

TRÈS GRANDE IMPORTANCE	GRANDE IMPORTANCE	ASSEZ IMPORTANT	PEU IMPORTANT	PAS IMPORTANT
A. Doit-on se demander devant qui le principal est surtout responsable: surtout les parents et non les étudiants?				
B. Doit-on se demander si le principal a donné une approbation générale ou s'il s'est réservé le droit d'approuver chaque numéro?				
C. Doit-on considérer que les étudiants protesteront encore plus si le principal arrête la publication?				
D. Doit-on considérer que, lorsque l'ordre de l'école est menacé, le principal a le droit de donner des ordres aux étudiants?				
E. Doit-on considérer que si le principal connaît la jurisprudence, il a le droit indéfectible de dire oui ou non?				
F. Doit-on considérer qu'en arrêtant la parution du journal, le principal risque d'empêcher la discussion de problèmes plus importants?				
G. Doit-on considérer que suite à l'interdiction du principal, Charles perdra confiance en celui-ci?				
H. Pour prendre une sage décision, doit-on se demander si Charles a toujours été un bon élève dévoué envers son école?				
I. Faut-il considérer quel effet aura l'arrêt de la publication sur l'éducation de la pensée et du jugement critique des étudiants?				
J. A la place du principal, doit-on considérer qu'en publiant uniquement ses opinions, Charles empêchait les autres étudiants de publier les leurs?				
K. Faut-il considérer que le principal a sûrement été influencé par certains parents mécontents, alors que c'est lui qui est le mieux placé pour savoir ce qui est bien pour l'école?				
L. Faut-il se demander si Charles utilisait le journal pour faire surgir la discorde et empêcher la bonne entente entre étudiants?				

Dans la liste des considérations ci-haut (A à L), choisissez les 4 plus importantes et placez-les par ordre d'importance:

La plus importante _____

La deuxième plus importante _____

La troisième plus importante _____

La quatrième plus importante _____

LE MÉCANICIEN

M. Julien est propriétaire et directeur d'une station d'essence. Il cherchait à engager un autre mécanicien; cependant, les bons mécaniciens sont difficiles à trouver. La seule personne qu'il a trouvée et qui semble être un excellent mécanicien, c'est M. Gray, mais celui-ci est un Noir.

Bien que M. Julien n'ait personnellement rien contre les Noirs, il est très hésitant à l'engager, parce que la clientèle de M. Julien n'aime pas les Noirs. Les clients iraient probablement ailleurs si M. Gray travaillait pour lui.

Quand M. Gray demande à être embauché, M. Julien lui répond qu'il a engagé une autre personne. Cependant, M. Julien n'a engagé personne d'autre, parce qu'il ne peut trouver aucun autre bon mécanicien, mis à part M. Gray.

Qu'est-ce que M. Julien devrait faire?

_____ Il devrait engager M. Gray.

_____ Je ne peux décider.

_____ Il ne devrait pas engager M. Gray.

Indiquez l'importance que vous accordez à chacune des considérations suivantes, avant de prendre VOTRE décision.

	très grande importance	grande importance	assez important	peu important	pas important
A. Doit-on considérer que le propriétaire d'un commerce a le droit de prendre la décision qui favorise la bonne marche de son commerce?	___	___	___	___	___
B. Doit-on se demander si la loi tolère ou interdit la discrimination raciale dans l'emploi?	___	___	___	___	___
C. Doit-on se demander si M. Julien a lui-même des préjugés contre les Noirs, ou s'il n'a personnellement rien contre la couleur de M. Gray, en lui refusant l'emploi?	___	___	___	___	___
D. Doit-on se demander si engager un bon mécanicien ou prêter attention aux désirs de ses clients est une bonne chose pour les profits de son garage?	___	___	___	___	___
E. Doit-on se demander sur quelles différences entre les individus devrait se faire la juste attribution d'une tâche?	___	___	___	___	___
F. Doit-on se demander si le système capitaliste compétitif et cupide devrait être abandonné?	___	___	___	___	___
G. Doit-on se demander si la majorité des personnes de cette région pense comme les clients de M. Julien ou si la majorité est contre les préjugés raciaux?	___	___	___	___	___
H. Doit-on considérer qu'en n'engageant pas des hommes compétents comme M. Gray, cela est dommageable à la société qui perd ainsi des talents et richesses?	___	___	___	___	___
I. Doit-on se demander si refuser le travail à M. Gray convient et est compatible avec les croyances morales de M. Julien?	___	___	___	___	___
J. Doit-on se demander si M. Julien peut être à ce point sans coeur, pour refuser ce travail à M. Gray, sachant l'importance que M. Gray attache à cet emploi?	___	___	___	___	___
K. Doit-on considérer que les commandements de Dieu, qui demandent d'aimer son prochain, s'appliquent dans le cas présent?	___	___	___	___	___
L. Doit-on se demander si quelqu'un dans le besoin, ne devrait pas être aidé sans penser à ce que l'on pourrait recevoir en retour?	___	___	___	___	___

Dans la liste des considérations ci-haut (A à L), choisissez les 4 plus importantes et placez-les par ordre d'importance:

La plus importante _____

La deuxième plus importante _____

La troisième plus importante _____

La quatrième plus importante _____

UN CAS DE MÉSENTENTE SEXUELLE

Un garçon et une fille deviennent amoureux l'un de l'autre durant leurs études secondaires. Juste après leur graduation, ils se marient.

Après quelques mois de mariage, la jeune femme décide de ne plus avoir de relations sexuelles, parce qu'elle se sent déprimée et qu'elle n'a pas de relations sexuelles satisfaisantes avec son mari. Cependant, elle aime son mari.

Son mari est très déçu et songe bientôt à rencontrer d'autres femmes. Il pense justement à Nicole, une collègue de travail, qui lui aurait fait des avances à peine voilées.

Devrait-il ou non avoir des relations sexuelles avec Nicole?

_____ Oui, il devrait.

_____ Je ne peux décider.

_____ Non, il ne devrait pas.

Indiquez l'importance que vous accordez à chacune des considérations suivantes, avant de prendre VOTRE décision.

TRÈS GRANDE importance	GRANDE importance	ASSEZ important	PEU important	PAS important	
___	___	___	___	___	A. Doit-on considérer qu'un homme qui n'obtient pas la satisfaction sexuelle chez lui sera naturellement porté à chercher ailleurs?
___	___	___	___	___	B. Doit-on se demander si les sentiments d'affection et de tendresse du mari sont plus forts pour Nicole ou pour sa femme?
___	___	___	___	___	C. Devrait-on considérer que le mari serait approuvé ou blâmé par son groupe d'amis et ses collègues de travail s'il décide d'aller avec Nicole?
___	___	___	___	___	D. Doit-on considérer que le mari a fait son devoir d'époux et tous les efforts voulus pour sauver son mariage?
___	___	___	___	___	E. Doit-on considérer qu'il est essentiel pour le mari d'établir des relations humaines profondes et véritables avant de suivre les règles sociales?
___	___	___	___	___	F. Doit-on considérer que la conduite du mari est ingrate, surtout parce que sa femme l'aime, malgré son problème?
___	___	___	___	___	G. Doit-on considérer que le mariage exige autant la fidélité conjugale que le devoir aux relations sexuelles?
___	___	___	___	___	H. Doit-on considérer que l'institution du mariage n'aurait jamais dû avoir l'importance qu'on lui attribue?
___	___	___	___	___	I. Doit-on considérer que la société et la famille ne peuvent se permettre de tolérer l'adultère dans le mariage?
___	___	___	___	___	J. Doit-on considérer que le mari et Nicole peuvent avoir des relations sexuelles selon leurs goûts?
___	___	___	___	___	K. Doit-on considérer que toute conduite sexuelle doit reposer sur des critères de justice et de vérité qui dépassent les normes conventionnelles?
___	___	___	___	___	L. Doit-on considérer que l'État devrait prévoir des mesures d'aide sociale dans le domaine matrimonial pour aider les couples à solutionner leurs problèmes?

Dans la liste des considérations ci-haut (A à L), choisissez les 4 plus importantes et placez-les par ordre d'importance:

La plus importante _____

La deuxième plus importante _____

La troisième plus importante _____

La quatrième plus importante _____

LE DILEMME DU MÉDECIN

Une vieille dame se mourait d'un cancer incurable, il ne lui restait plus que 6 mois à vivre. Elle souffrait atrocement. Son état était tel qu'une forte dose de tranquilisant, comme la morphine, la ferait bientôt mourir. Quand la douleur survenait, elle délirait et devenait dans des états près de la folie.

Dans ses périodes de calme, elle demandait au docteur de lui donner assez de morphine pour qu'elle en meure. Elle disait qu'elle ne pouvait plus endurer la souffrance et que, de toute façon, elle savait qu'elle allait mourir dans quelques mois.

Qu'est-ce que le médecin devrait faire?

_____ Il devrait lui donner une forte dose de morphine qui la ferait mourir.

_____ Je ne peux décider.

_____ Il ne devrait pas lui donner la forte dose de morphine.

Indiquez l'importance que vous accordez à chacune des considérations suivantes, avant de prendre VOTRE décision.

TRÈS GRANDE importance	GRANDE importance	ASSEZ important	PEU important	PAS important	
___	___	___	___	___	A. Devrait-on se demander si la famille de la dame est d'accord pour lui donner une forte dose de morphine?
___	___	___	___	___	B. Doit-on considérer que le docteur serait lié, comme tout le monde, par les lois; et que donner la forte dose serait identique à tuer la dame?
___	___	___	___	___	C. Doit-on considérer que les gens seraient bien meilleurs s'il n'y avait pas de lois qui règlementent leur vie et leur mort?
___	___	___	___	___	D. Doit-on se demander si le médecin pourrait faire croire à un accident?
___	___	___	___	___	E. Devrait-on se demander si l'Etat a le droit d'obliger quelqu'un à vivre même si celui-ci ne le désire pas?
___	___	___	___	___	F. Doit-on considérer en quoi la valeur de la mort a priorité sur la perspective sociale, quant aux valeurs personnelles?
___	___	___	___	___	G. Doit-on se demander si le médecin est sensible aux souffrances de la dame, ou plutôt à ce que les gens penseront de lui?
___	___	___	___	___	H. Doit-on se demander si aider quelqu'un à mettre fin à ses jours pourrait parfois être un acte de véritable humanisme?
___	___	___	___	___	I. Doit-on considérer que seul Dieu a le droit de décider quand et comment la vie d'une personne doit finir?
___	___	___	___	___	J. Doit-on considérer quelles sont les valeurs auxquelles le médecin adhère personnellement dans son code d'éthique?
___	___	___	___	___	K. Doit-on considérer que la société ne peut laisser aux individus le droit de s'enlever la vie quand ils le désirent?
___	___	___	___	___	L. Doit-on se demander si une société peut permettre le suicide et l'euthanasie (i.e. abréger sans souffrance la vie d'un grave malade), tout en protégeant la vie de ceux qui veulent vivre?

Dans la liste des considérations ci-haut (A à L), choisissez les 4 plus importantes et placez-les par ordre d'importance:

La plus importante _____

La deuxième plus importante _____

La troisième plus importante _____

La quatrième plus importante _____

SIT-IN À L'UNIVERSITÉ

A l'université, il y a un groupe d'étudiants appelé: "Mouvement pour la non-violence et la justice sociale" qui croit que l'université ne devrait pas donner de cours pour la formation en carrières militaires et qui désirent que cessent les recherches sur les armes offensives (napalm, guerre bactériologique, etc.). Ces recherches sont en grande partie financées par des capitaux américains, pour mettre au point des armes pour le Viet-Nam.

Ces étudiants demandèrent à l'université que les cours de formation militaire soient rayés du programme universitaire, et qu'il n'y ait plus de diplômés et de recherches en ce domaine.

En accord avec les étudiants, les professeurs demandèrent à l'administration de l'université de cesser ce programme. Mais le président de l'université refusa d'accéder à leur demande. Finalement, sentant qu'on n'allait porter aucune attention à leur demande, 200 étudiants du Mouvement occupèrent le pavillon de l'Administration et demandèrent à tout le monde de sortir, en disant à tous qu'ils agissaient de la sorte pour forcer l'université à abolir le programme de formation militaire.

Les étudiants devaient-ils occuper le pavillon de l'Administration?

_____ Oui, ils devaient occuper.

_____ Je ne peux décider.

_____ Non, ils n'auraient pas dû.

Indiquez l'importance que vous accordez à chacune des considérations suivantes, avant de prendre VOTRE décision.

très grande importance	grande importance	assez important	peu important	pas important	
___	___	___	___	___	A. Doit-on se demander si les étudiants agissent de la sorte pour vraiment aider les autres et/ou pour être bien vus?
___	___	___	___	___	B. Doit-on considérer que les étudiants n'ont peut-être pas le droit d'occuper une propriété qui ne leur appartient pas?
___	___	___	___	___	C. Doit-on se demander si les étudiants réalisent qu'ils peuvent être arrêtés et mis à l'amende en plus d'être expulsés de l'université?
___	___	___	___	___	D. Devrait-on considérer qu'à long terme, occuper l'édifice, pourrait être profitable à la majorité des citoyens?
___	___	___	___	___	E. Doit-on se demander si le président, dans les limites de son mandat et de ses responsabilités, peut ignorer le vote des professeurs?
___	___	___	___	___	F. Devrait-on considérer qu'occuper le pavillon de l'Administration pourrait fâcher le public et donnerait mauvaise réputation aux étudiants?
___	___	___	___	___	G. Doit-on se demander si occuper l'édifice est compatible avec les principes de justice humanitaire?
___	___	___	___	___	H. Doit-on considérer que si on permet à un seul étudiant d'occuper, cela risque d'encourager les autres étudiants à faire la même chose?
___	___	___	___	___	I. Doit-on considérer que le président risque de s'attirer la méfiance générale par son manque de compréhension et de coopération?
___	___	___	___	___	J. Doit-on considérer qu'il est malsain qu'une université soit dirigée par seulement une petite poignée d'administrateurs?
___	___	___	___	___	K. Doit-on considérer que les étudiants suivent ici des principes qu'ils affirment placer au-dessus de la loi?
___	___	___	___	___	L. Doit-on considérer que les règlements de l'université devraient être respectés par les étudiants?

Dans la liste des considérations ci-haut (A à L), choisissez les 4 plus importantes et placez-les par ordre d'importance:

La plus importante _____

La deuxième plus importante _____

La troisième plus importante _____

La quatrième plus importante _____

Université du Québec à Montréal
Département de Sexologie
Projet de Recherche 572-1811

Jean-Marc Samson
Michel Rainville
Louise Villeneuve-Dubois
Georges Letarte

ANNEXE C

Programme indicatif d'éducation sexuelle

(Résumé du programme présenté aux interventionnistes)

Secondaire II

Objectifs

- Favoriser chez l'élève la connaissance de soi à travers la clarification de sa croissance et de son développement.

- Développer chez l'élève la capacité à la relation avec les autres, à l'intérieur de son développement affectivo-sexuel.

Thèmes

- Evolution psychosexuelle et transformations bio-sexuelles de l'enfance et de l'adolescence (changements nouveaux, préoccupations nouvelles).

- Physiologie et anatomie des organes génitaux (au besoin).

- Interrogations affectives sur des phénomènes sexuels du début de l'adolescence:
  . menstruation
  . éjaculation spontanée
  . masturbation
  . rêvasseries sexuelles
  . romantisme sexuel

- L'adaptation aux nouvelles possibilités provoquées par l'évolution physio- et psychosexuelle:
  . capacité de fécondation et de grossesse
  . réévaluation des stéréotypes de rôles sexuels

Secondaire III

Objectif

Favoriser chez l'élève une attention aux composantes sexuelles dans la structuration de sa personnalité morale.

Thèmes

- Le "Dating": choix des partenaires, attitude des parents, responsabilité des adolescents, etc.
- La contraception: nécessité, méthodes, efficacité, valeur du choix personnel.
- Les maladies vénériennes: responsabilité des partenaires, utilité ou nécessité de la dénonciation.

Secondaire IV

Objectif

Favoriser chez l'élève une attention aux composantes sexuelles dans la structuration de sa personnalité morale.

Thèmes

- La relation sexuelle: précoce? adulte?
- Les attitudes personnelles face à la sexualité: sexe-amour, sexe-plaisir, fidélité, union libre, mariage, procréation.
- La sexualité des autres: sexualité et normes sociales; déviance et normalité.
- Les mass-media et la sexualité: influence indue ou saine?

Secondaire V

Objectif

Favoriser chez l'élève une intériorisation des attitudes sexuelles, et une congruence entre ses attitudes, jugements et ses comportements.

Thèmes

- Erotisme et pornographie; définition, tolérance sociale, nécessité?
- Valeurs sexuelles et choix personnel.
- Le mariage et ses diverses formes: monogamie, libre, communal, etc.
- L'interruption de la grossesse.

ANNEXE D

Caractéristiques des Interventionnistes

Notre recherche exigeait la participation, pour chaque groupe expérimental, d'un interventionniste capable à la fois de s'occuper efficacement d'éducation sexuelle et d'appliquer la pédagogie du "+1 stade". Nous identifierons chacun des 7 interventionnistes par une lettre, de A à G. Sauf pour l'interventionniste G, ils étaient tous bien formés en sexologie, étant ou diplômé, ou étudiant-finissant au Module Education-Sexologie de l'Université du Québec à Montréal[1].

Avant le début de l'expérience, les interventionnistes ont reçu une formation spécifique sur la théorie du développement du jugement moral de Lawrence Kohlberg; ils ont aussi été entraînés à l'identification globale du stade de quelqu'un (informal stage identification) et à la technique pédagogique du "+1 stade". La formation obligea d'abord chacun des interventionnistes à des lectures et à des séminaires sur les parties théoriques. On insista ensuite largement sur l'acquisition des aspects pratiques, c'est-à-dire l'intervention en "+1 stade". Pendant le déroulement de l'expérience, six rencontres de 3 heures chacune ont été organisées entre les interventionnistes et l'équipe de recherche, cela en plus d'une guidance bi-hebdomadaire faite par l'équipe auprès des interventionnistes. Ces rencontres ont permis d'assurer un constant ajustement de la qualité de l'intervention et de provoquer un approfondissement de la théorie elle-même. Durant ces rencontres, les interventionnistes en ont aussi profité pour bénéficier de l'expérience des uns et des autres. Sauf pour l'interventionniste G, on peut dire qu'environ 45 heures furent consacrées à la formation des interventionnistes.

Nous nous permettons ici de décrire sommairement les caractéristiques de chacun des interventionnistes.

Interventionniste A

Agé de 32 ans, marié et père de 2 enfants, il a déjà huit années d'expérience à plein temps dans l'enseignement au niveau secondaire, en sciences morales. Son milieu scolaire le considère comme un excellent professeur. Avant d'entreprendre ses études en Sexologie, il avait complété sa Maîtrise en Sciences Religieuses. Dans notre recherche, il s'adresse à un groupe d'élèves de secondaire V, filles et garçons dont l'âge variait de 15 à 18 ans.

---

1) Le Module Education-Sexologie de l'U.Q.A.M. décerne, après trois années d'études à temps plein, un baccalauréat spécialisé en Education-Sexologie.

Interventionniste B

Agé de 25 ans, marié, il est déjà familier avec le système scolaire, par ses stages d'enseignement, même s'il n'avait, avant l'expérience, jamais pris en charge de façon continue, une classe d'éducation sexuelle. Le personnel de l'école où se déroulait son intervention dira de lui qu'il est un très bon professeur. Il s'adressait à une classe de filles de secondaire V, âgées de 16 à 18 ans.

Interventionniste C

Diplômé en Education-Sexologie avant le début de l'expérience, l'interventionniste C était célibataire et âgé de 26 ans. Avec le début de l'expérimentation, il commençait sa carrière comme professeur régulier en éducation sexuelle. Le groupe expérimental qui lui était confié comprenait des filles et des garçons âgés de 14 à 17 ans, au niveau secondaire III. On doit ajouter que l'école dans laquelle il travaillait a reçu, durant l'année de l'expérience, des tensions internes qui n'offraient pas toujours les conditions minimales pour la conduite d'une expérimentation en éducation sexuelle.

Interventionniste D

Agée de 39 ans et mariée, cette éducatrice avait déjà 8 années d'expérience comme professeur régulier, avant le début de l'expérience. On a toujours parlé d'elle comme une excellente éducatrice. En plus de son brevet d'enseignement, elle possédait un baccalauréat en Education-Sexologie. Pour notre expérience, elle oeuvrait dans une école de 800 élèves seulement, auprès d'une classe de filles de secondaire II, dont l'âge s'étendait de 12 à 14 ans.

Interventionniste E

Cette interventionniste, célibataire, et âgée de 22 ans, n'avait comme expérience dans l'enseignement, que les stages pratiques (135 heures) prévus dans le cadre du baccalauréat Education-Sexologie. Elle était, au début de l'expérience, étudiante finissante au Module Education-Sexologie. Elle s'est vu confié un groupe expérimental de filles de secondaire II dont l'âge variait de 13 à 15 ans. L'école dans laquelle se déroulait son intervention n'a pas toujours facilité le déroulement des cours liés à notre expérimentation, insistant pour que l'anatomie et la physiologie sexuelles prennent le pas sur les autres éléments du programme. Les objectifs de l'expérience ont été ici moins bien suivis qu'ailleurs.

Interventionniste F

Célibataire et âgé de 22 ans, il s'occupait d'un groupe de filles et de garçons du secondaire IV, âgés de 15 à 18 ans. Il n'avait aucune expérience comme éducateur; il était étudiant en Education-Sexologie à l'U.Q.A.M., mais n'avait pas alors complété les stages pratiques en éducation sexuelle.

Interventionniste G

Cet éducateur de carrière, âgé de 30 ans, avait déjà 9 années d'expérience comme professeur en sciences morales et religieuses. Il était bachelier ès arts et possédait aussi un baccalauréat spécialisé en Education-Sciences Religieuses. Il a participé moins que les autres interventionnistes (29 heures sur 45) aux diverses sessions de formation spécifique à l'expérience. Il s'occupait, pour notre recherche, d'une classe de secondaire IV dont les élèves, tous des garçons, étaient âgés de 15 à 19 ans. Une partie des interventions faites auprès de ce groupe expérimental ont été réalisées en team-teaching, avec l'interventionniste B. Cette forme d'intervention a suscité un fort intérêt dans le groupe des étudiants.

ANNEXE E

Description des outils pédagogiques

Beaucoup de recherches négligent de préciser les outils pédagogiques utilisés. On se contente souvent de parler de "cours", ou de "discussion" sans détailler ce que recouvrent ces termes. Nous croyons important de préciser ici les divers styles d'enseignement qui furent utilisés lors de cette recherche.

Méthode magistrale

L'activité que nous qualifions de "méthode magistrale" consiste en un échange plutôt uni-directionnel dont l'interventionniste est le pivot central. Il existe alors peu d'interaction étudiant-interventionniste. Cette méthodologie fut utilisée surtout lors de la transmission d'information sexologique (maladies vénériennes, contraceptifs, anatomie sexuelle, etc.). On a aussi utilisé la technique du "+1 stade" avec cette "méthode magistrale", surtout lorsque les éléments d'éducation sexuelle permettaient l'énoncé d'un jugement moral. L'interventionniste pouvait alors énoncer des arguments d'un stade supérieur à ceux émis par l'étudiant; il était aussi capable d'obliger un tour d'horizon de tous les angles (issues), ce qui n'est pas toujours possible avec les autres outils pédagogiques.

Méthode discussion-échange

Dans ce genre d'activité, l'interventionniste avait un rôle d'animateur de discussion. Ce sont les interactions entre étudiants eux-mêmes qui étaient ici favorisées, et non pas celles qui étaient dirigées vers l'interventionniste. Cette méthode favorisait l'éducation par le groupe des pairs, même s'il ne faut pas ici voir l'interventionniste comme un simple président d'assemblée délibérante. L'intervention en "+1 stade" était alors possible: l'interventionniste relevait et valorisait positivement tous les arguments d'un stade supérieur, émis par l'un ou l'autre étudiant, durant la discussion. Il pouvait aussi, occasionnellement, apporter des arguments d'un stade supérieur, surtout lorsqu'aucun étudiant n'arrivait à en émettre clairement.

Exposé d'étudiant

Cette méthode est apparentée à la pédagogie des "séminaires", réservée habituellement aux niveaux d'éducation supérieure au secondaire. Sur une question morale sexuelle précise, et en collaboration avec l'interventionniste, l'étudiant, individuellement ou en petit groupe, préparait un exposé. Par des lectures et à l'aide de rencontres de personnes ressources extérieures à la classe, l'étudiant précisait les divers arguments susceptibles d'être utilisés pour résoudre la question morale sexuelle de son choix. L'étudiant était aussi appelé à "faire le tour des angles" (issues) lors de la préparation de son exposé.

Lors de la présentation de son exposé, l'étudiant se voyait confronté aux arguments des autres étudiants et aussi à ceux que l'interventionniste pouvait valoriser ou suggérer lui-même, selon la méthode de discussion-échange décrite ci-haut.

Audio-visuel

L'audio-visuel est venu compléter les méthodes pédagogiques utilisées dans le cadre de notre recherche. La projection de films ou de diaporamas aida les interventionnistes, surtout dans la partie plus descriptive des phénomènes sexuels. Cependant, la série des 10 films en boucle: "Moral Values"[1], qui propose chacun une situation sexuelle et morale fut utilisée comme point de départ d'une discussion-échange. L'avantage de ces films, c'est qu'ils présentent une question morale sexuelle, sans en fournir de solution. Pour chaque film, une série de questions-guides étaient fournies à l'interventionniste. Ces films sont construits de telle sorte que l'étudiant doit proposer un dénouement à la situation élaborée sur l'écran. L'étudiant est ainsi personnellement engagé et la discussion qui suit risque moins d'être hypothétique. Ces outils pédagogiques ont suscité, en général, des discussions plus vives et plus efficaces que les autres méthodes pédagogiques.

Méthode du jeu de rôle

Ce type d'outil pédagogique consiste à mettre l'étudiant dans une situation précise dans laquelle il a à résoudre un problème moral à composantes sexuelles. Cette méthode fait prioritairement appel à l'affectif et à la spontanéité et empêche les références trop explicitement cognitives. On a provoqué, par cette méthode, des "conflits" principalement occasionnés par la confrontation de deux ou plusieurs étudiants de stade différent. On sait que le conflit peut provoquer l'étudiant à la conscience plus explicite d'un déséquilibre structural, et partant à une capacité de restructuration guidée par une volonté de retrouver une harmonie interne.

Le rôle de l'interventionniste consiste ici à favoriser le conflit en choisissant des étudiants dont les opinions et les stades sont différents.

---

1) 10 films en boucle, super 8 mm, de 3 à 5 minutes chacun, produits par EOTEN Films et distribués par McIntyre Education Materials Ltd.

Autres

Sous ce titre, nous regroupons des activités dont l'usage ne fut qu'occasionnel et qui ne justifient pas une catégorie particulière, même si, à notre avis, chacune des activités regroupées ici a pu contribuer à l'avancement dans les stades du développement du jugement moral.

Les travaux individuels des étudiants. On a demandé aux étudiants de préciser leurs arguments pour solutionner une question morale sexuelle, en les obligeant à faire par écrit référence au plus grand nombre d'angles (issues) possible. L'interventionniste "corrigeait" ces travaux en indiquant sur la copie de l'élève des arguments d'un stade plus élevé que ceux utilisés par l'élève. Une discussion individuelle pouvait s'en suivre. A la lecture de son travail "corrigé", ou dans la discussion individuelle, l'étudiant était confronté avec une structure de jugement moral différente de la sienne. La lourdeur inhérente à cette méthode pédagogique, et les longues heures de "correction" qu'elle imposait à l'interventionniste d'un groupe d'une trentaine d'élèves, ont fait que cette méthode, quoique fort rentable, ne fut utilisée qu'occasionnellement.

Exercices non-verbaux. Sous ce titre, on retrouve des exercices moins intellectuels, plus centrés sur le corps en situation. Les objectifs pédagogiques des interventionnistes qui ont utilisé cette méthode étaient de démontrer et de faire vivre à l'étudiant une situation existentielle dans laquelle l'émotivité liée au corps touché ou touchant permettait l'émergence au niveau de la conscience réfléchie des conceptions et valeurs sexuelles individuelles. Par le biais de cette écologie pédagogique, l'étudiant pouvait relever l'incongruence entre ses attitudes générales et ses attitudes spécifiques. Après un ensemble d'exercices, un échange verbal explicitait les incongruences relatives entre l'opinion et le reçu. Cela donnait ensuite lieu à des discussion-échange durant laquelle les valeurs du groupe, de la famille, de la société, des mass media étaient énoncées et souvent dénoncées. L'interventionniste appliquait alors la technique du "+1 stade" dans ses interventions.

On range enfin dans cette catégorie les deux entrevues d'évaluation. En effet, même si lors des entrevues, il n'y a pas eu de présentation systématique d'arguments de "+1 stade", il n'en reste pas moins que cette activité, de par l'effort concentré qu'elle exige de l'étudiant, peut contribuer à une prise de conscience de la difficulté de juger moralement avec cohérence.

ANNEXE F

Caractéristiques de l'intervention

pour chacun des sept interventionnistes

A l'aide des rapports fournis par chaque interventionniste pour chaque période[1] d'intervention, il a été possible d'établir la distribution des temps selon les outils pédagogiques; on a pu aussi déterminer le temps consacré à l'intervention selon la technique du "+1 stade"; ce temps est distinct des interventions de type factuel, c'est-à-dire du temps consacré à présenter des informations susceptibles, par la suite, de servir de base à une intervention en "+1 stade". Ces rapports nous ont aussi permis de distinguer, pour chaque groupe expérimental, le temps consacré à l'intervention sur des thèmes à composantes non-sexuelles (que nous désignerons sous le terme: composantes générales), de celui consacré à une intervention sur des thèmes à composantes sexuelles. Nous avons classé sous le titre "thèmes à composantes mixtes" les interventions qui portaient sur des sujets dont les composantes n'étaient que corrolairement sexuelles ou lorsqu'une référence occasionnelle était faite à la sexualité. Enfin, par ces rapports, il a été possible de cerner, de période en période, l'intérêt manifesté par les étudiants. Il s'agit ici d'une mesure subjective qui a été établie à l'aide des remarques des interventionnistes. Pour chaque période, nous avons situé l'intérêt des étudiants sur un continuum de 1(médiocre) à 5(excellent), pour ensuite établir une moyenne pour chaque groupe expérimental.

Comme l'indique le tableau F-1, l'interventionniste A a favorisé les thèmes à composantes sexuelles (27 heures sur 34). Il a privilégié la méthode magistrale et la discussion-échange. Il est aussi celui qui a le plus utilisé les "travaux individuels d'étudiants"[2]. A ses dires, cette dernière méthode fut des plus efficaces pour provoquer chez chaque étudiant, une réflexion personnelle. Durant 30.66 heures (78.6%), son intervention s'est faite explicitement selon la technique du "+1 stade". La qualité de ses cours était excellente; des étudiants non concernés par l'expérience n'ont pas hésité à "sécher" leurs autres cours pour venir assister à ses cours donnés, ce qui a d'ailleurs donné lieu à certains problèmes administratifs. L'intérêt des étudiants se situe de bon à très bon, car l'interventionniste A a porté ici un jugement très sévère.

L'interventionniste B a consacré la majeure partie de son intervention à des thèmes sexuels (32 heures sur 32). Il favorisa la discussion-échange et, sous la section "autres outils pédagogiques", il insista sur des exercices de sensibilisation corporelle[3]. Il consacra 25.17 heures

---

1) D'école en école, la période d'intervention pouvait varier de 45 minutes à 75 minutes. Les temps donnés ici sont en heures et fraction d'heure.

2) Voir description de cette méthodologie en annexe E.

3) Cet interventionniste avait déjà reçu, dans ce domaine, une formation spéciale, et il n'en était pas à ses premiers essais.

(74.0%) de son temps d'intervention à apporter ou valoriser des arguments de "+1 stade". La qualité de ses interventions était très bonne, même s'il jugea de l'intérêt des élèves comme moyen. Pour cet interventionniste, on retrouve aussi le même phénomène décrit pour l'interventionniste A: l'infiltration dans le groupe expérimental d'étudiants qui "séchaient" leurs autres cours pour pouvoir participer à des discussions-échanges durant lesquelles, comme dira l'une d'elles, "elles comprenaient enfin quelque chose".

Durant les 28 heures de son intervention, l'interventionniste C a consacré 21.17 heures (75.6%) à présenter des arguments "+1 stade". Les thèmes qu'il a abordés sont presque toujours à composantes sexuelles. Cet interventionniste a favorisé la discussion-échange. L'intérêt des étudiants fut bon. Durant toute la durée de l'expérimentation, cet interventionniste fut soumis à un stress particulier: les parents d'élèves voyaient d'un oeil fort critique et désapprobateur toute forme d'éducation sexuelle à l'école, surtout celle qui "toucherait" aux valeurs. Ce stress a eu une influence néfaste sur la qualité des cours liés à l'expérimentation.

L'interventionniste D a consacré 17 de ses 23 heures d'intervention (73.9%) à la technique du "+1 stade". La méthode pédagogique qu'elle a favorisée est la discussion-échange et aussi le cours magistral (surtout pour les données factuelles). L'intérêt des étudiantes fut bon.

Dans le groupe expérimental E, l'interventionniste a favorisé principalement la discussion-échange. Elle valorisa les arguments "+1 stade" durant 17 des 19 heures de son intervention (89.5%). L'intérêt des étudiantes fut bon.

L'intervention dans le groupe expérimental F a surtout porté sur des thèmes sexuels. Durant 24.42 heures sur 36 (67.8%), la technique du "+1 stade" fut utilisée. Les outils pédagogiques principaux ont été la discussion-échange et les exposés d'étudiants. L'intérêt des étudiants a été qualifié de bon à très bon. Dans ce groupe, l'interventionniste a insisté sur l'élaboration, par les étudiants, de travaux sur la sexualité, au cours desquels il agissait comme personne ressource. Ces travaux faisaient ensuite l'objet de discussion-échange.

Dans le groupe expérimental G, 19.30 des 22 heures d'intervention (87.7%) furent faites selon la technique du "+1 stade". Les thèmes sexuels y ont reçu l'attention principale. La méthode de discussion-échange a été l'outil pédagogique prioritaire. L'intérêt des étudiants était très bon.

Tableau F-1

Nombre d'heures de l'intervention distribué selon le contenu des thèmes, selon les outils pédagogiques utilisés, selon la technique d'intervention structurée en "+1 stade" et selon l'intérêt des étudiants, pour l'interventionniste A. (Secondaire V, groupe mixte)

Thèmes à composantes	Outils pédagogiques						Temps d'intervention par la technique "+1 stade"	Temps consacré aux données factuelles	Intérêt des étudiants*
	magistral	discussion-échange	audio-visuel	jeu de rôles	exposé d'étudiants	autres			
générales	3.15	3.15	0.0	0.0	1.70	0.0	6.58	1.42	3.37
sexuelles	10.05	7.05	1.50	0.0	2.70	5.70	20.08	6.92	3.62
mixtes	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	4.00	4.00	0.0	
TOTAL	13.20	10.20	1.50	0.0	4.40	9.70	30.66	8.34	3.46

* Moyenne établie sur un continuum de 1(médiocre) à 5(excellent).

Tableau F-2

Nombre d'heures de l'intervention distribué selon le contenu des thèmes, selon les outils pédagogiques utilisés, selon la technique d'intervention structurée en "+1 stade" et selon l'intérêt des étudiants, pour l'interventionniste B. (Secondaire V, groupe de filles)

Thèmes à composanter	Outils pédagogiques						Temps d'intervention par la technique "+1 stade"	Temps consacré aux données factuelles	Intérêt des étudiants*
	magistral	discussion-échange	audio-visuel	jeu de rôles	exposé d'étudiants	autres			
générales	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	
sexuelles	2.60	8.80	2.90	1.40	1.30	5.00	16.50	5.50	3.63
mixtes	0.0	0.0	0.80	0.80	4.00	4.40	8.33	1.69	2.0
TOTAL	2.60	8.80	3.90	2.20	5.30	9.40	25.17	6.83	2.82

* Moyenne établie sur un continuum de 1(médiocre) à 5(excellent).

Tableau F-3

Nombre d'heures de l'intervention distribué selon le contenu des thèmes, selon les outils pédagogiques utilisés, selon la technique d'intervention structurée en "+1 stade" et selon l'intérêt des étudiants, pour l'interventionniste C. (Secondaire III, groupe mixte)

Thèmes à composantes	Outils pédagogiques						Temps d'intervention par la technique "+1 stade"	Temps consacré aux données factuelles	Intérêt des étudiants*
	magistral	discussion-échange	audio-visuel	jeu de rôles	exposé d'étudiants	autres			
générales	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	
sexuelles	5.60	10.80	3.20	1.20	0.0	3.20	17.17	6.83	2.91
mixtes	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	4.00	4.00	0.0	
TOTAL	5.60	10.80	3.20	1.20	0.0	7.20	21.17	6.83	2.91

* Moyenne établie sur un continuum de 1(médiocre) à 5(excellent).

Tableau F-4

Nombre d'heures de l'intervention distribué selon le contenu des thèmes, selon les outils pédagogiques utilisés, selon la technique d'intervention structurée en "+1 stade" et selon l'intérêt des étudiants, pour l'interventionniste D. (Secondaire II, groupe de filles)

Thèmes à composantes	Outils pédagogiques						Temps d'intervention par la technique "+1 stade"	Temps consacré aux données factuelles	Intérêt des étudiants*
	magistral	discussion-échange	audio-visuel	jeu de rôles	exposé d'étudiants	autres			
générales	0.50	4.65	0.20	0.0	0.50	0.15	5.00	1.00	2.8
sexuelles	5.55	7.00	0.20	0.85	1.40	0.0	10.00	5.00	3.6
mixtes	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	2.00	2.00	0.0	
TOTAL	6.05	11.65	0.40	0.85	1.90	2.15	17.00	6.00	3.3

* Moyenne établie sur un continuum de 1(médiocre) à 5(excellent).

Tableau F-5

Nombre d'heures de l'intervention distribué selon le contenu des thèmes, selon les outils pédagogiques utilisés, selon la technique d'intervention structurée en "+1 stade" et selon l'intérêt des étudiants, pour l'interventionniste E. (Secondaire II, groupe de filles)

Thèmes à composantes	Outils pédagogiques						Temps d'intervention par la technique "+1 stade"	Temps consacré aux données factuelles	Intérêt des étudiants*
	magistral	discussion-échange	audio-visuel	jeu de rôles	exposé d'étudiants	autres			
générales	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	
sexuelles	1.00	10.00	0.0	2.00	4.00	0.0	15.00	2.00	3.0
mixtes	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	2.00	2.00	0.0	
TOTAL	1.00	10.00	0.0	2.00	4.00	2.00	17.00	2.00	3.0

* Moyenne établie sur un continuum de 1(médiocre) à 5(excellent).

Tableau F-6

Nombre d'heures de l'intervention distribué selon le contenu des thèmes, selon les outils pédagogiques utilisés, selon la technique d'intervention structurée en "+1 stade" et selon l'intérêt des étudiants, pour l'interventionniste F. (Secondaire IV, groupe mixte)

Thèmes à composantes	Outils pédagogiques						Temps d'intervention par la technique "+1 stade"	Temps consacré aux données factuelles	Intérêt des étudiants*
	magistral	discussion-échange	audio-visuel	jeu de rôles	exposé d'étudiants	autres			
générales	0.80	0.40	2.80	0.0	2.00	0.0	2.00	4.00	3.3
sexuelles	2.80	13.60	0.80	0.80	7.60	0.40	18.42	7.58	3.5
mixtes	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	4.00	4.00	0.0	
TOTAL	3.60	14.00	3.60	0.80	9.60	4.40	24.42	11.58	3.6

* Moyenne établie sur un continuum de 1(médiocre) à 5(excellent).

Tableau F-7

Nombre d'heures de l'intervention distribué selon le contenu des thèmes, selon les outils pédagogiques utilisés, selon la technique d'intervention structurée en "+1 stade" et selon l'intérêt des étudiants, pour l'interventionniste C. (Secondaire IV, groupe de garçons)

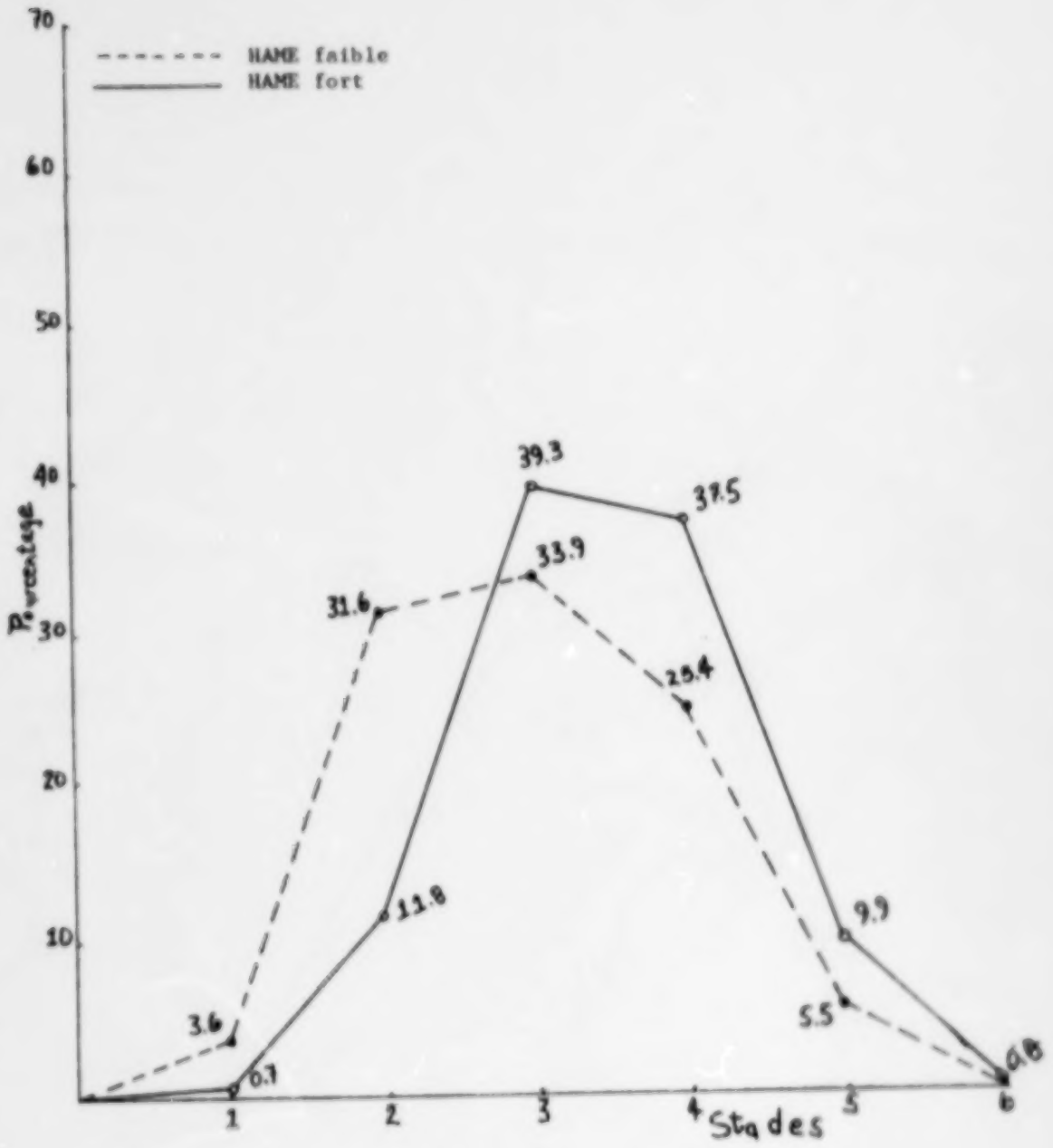
Thèmes à composantes	Outils pédagogiques						Temps d'intervention par la technique "+1 stade"	Temps consacré aux données factuelles	Intérêt des étudiants
	magistral	discussion-échange	audio-visuel	jeu de rôles	exposé d'étudiants	autres			
générales	0.0	2.00	1.00	0.0	1.00	0.0	4.00	0.0	4.0
sexuelles	2.00	8.00	2.40	0.0	1.60	0.0	11.30	2.70	3.0
mixtes	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	4.00	4.00	0.0	
TOTAL	2.00	10.00	3.40	0.0	2.60	4.00	19.30	2.70	3.3

* Moyenne établie sur un continuum de 1(médiocre) à 5(excellent).

ANNEXE G

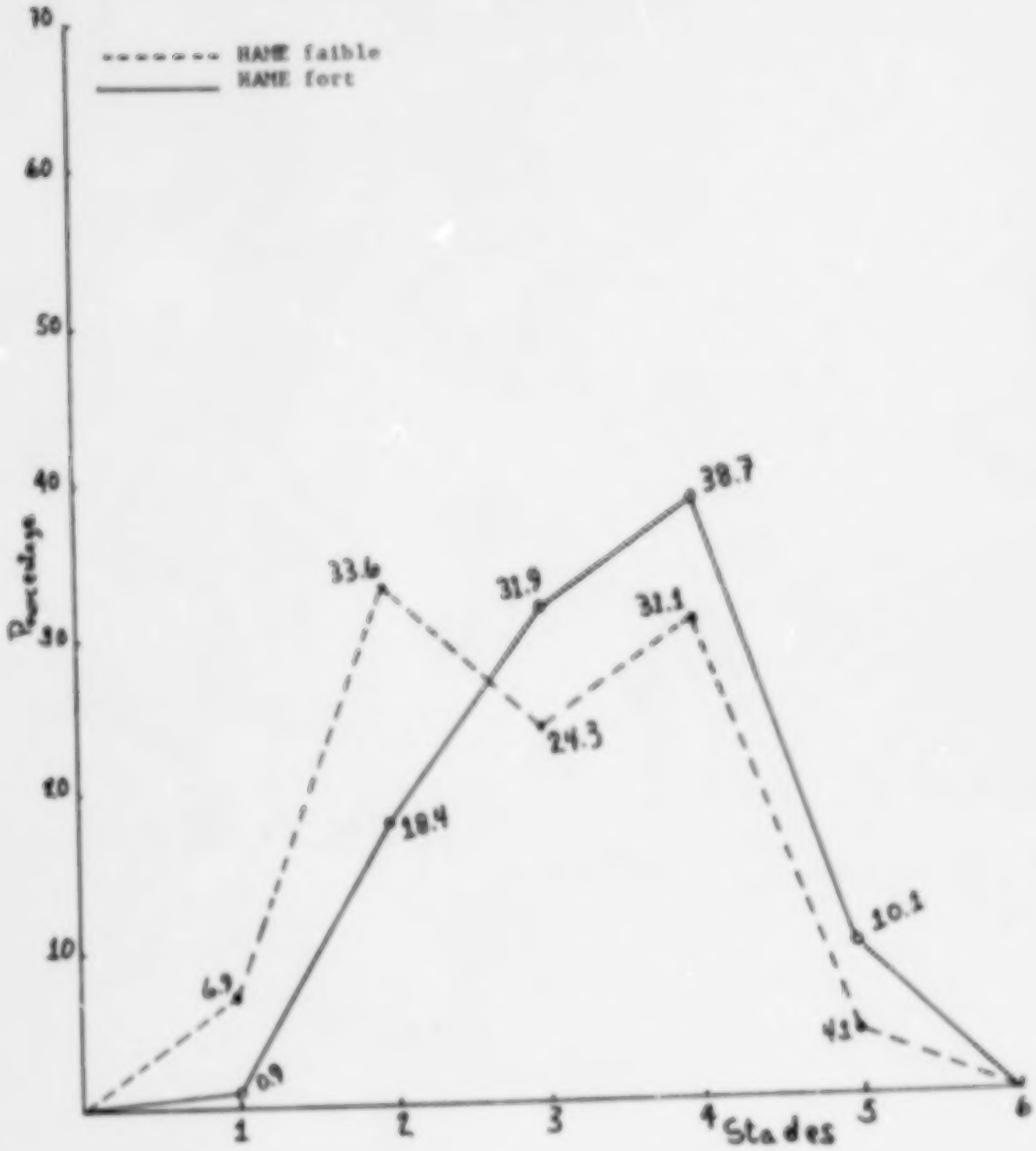
Graphique G1

Pourcentage d'usage de chaque stade, dans les dilemmes généreux, pour les sujets à HAME faible ou fort, lors des entrevues de 1973 (TEST)



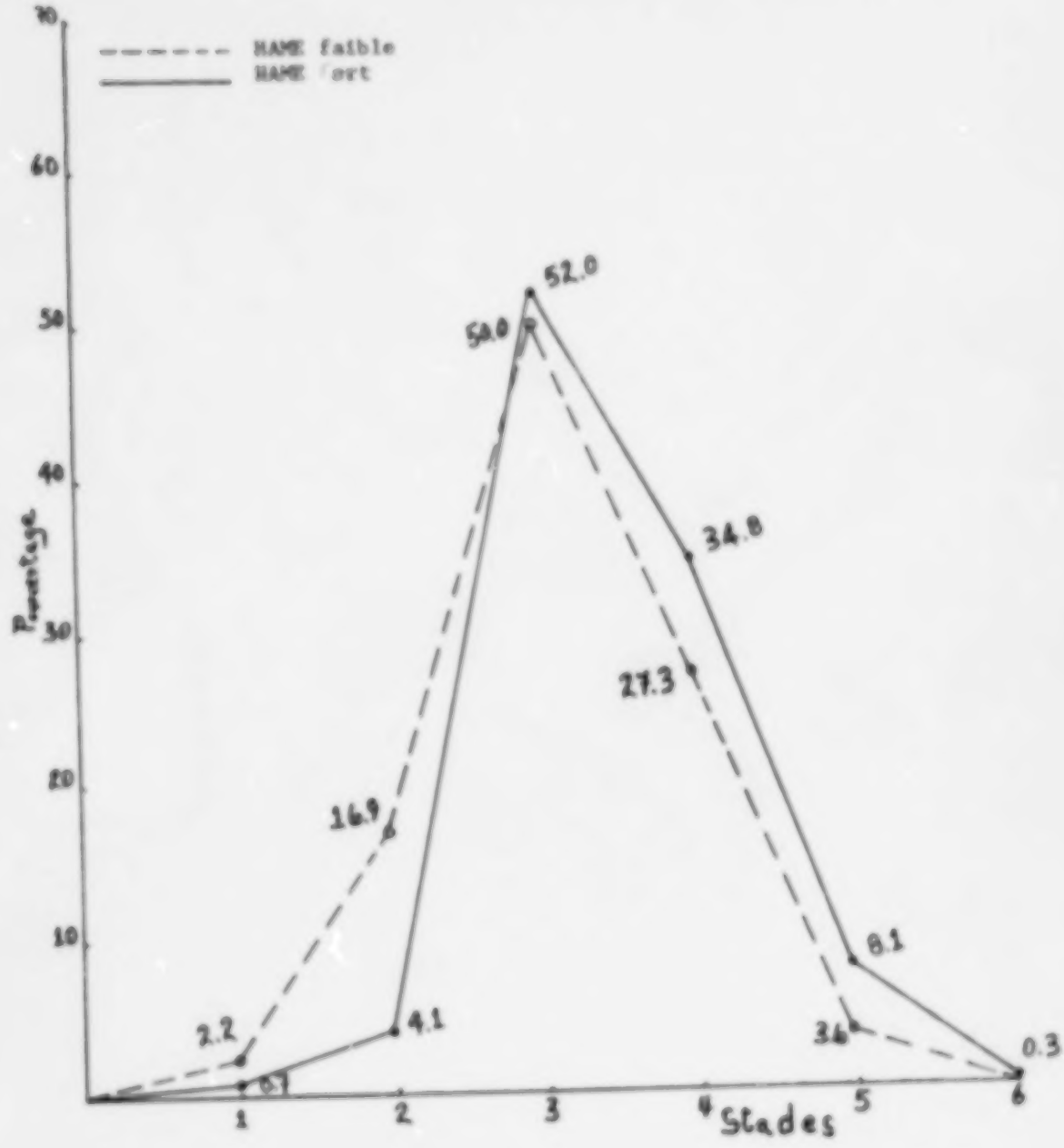
Graphique G2

Pourcentages d'usage de chaque stade, dans les dilemmes sexuels, pour les sujets à HAME faible ou fort, lors des entrevues de 1973 (TEST)

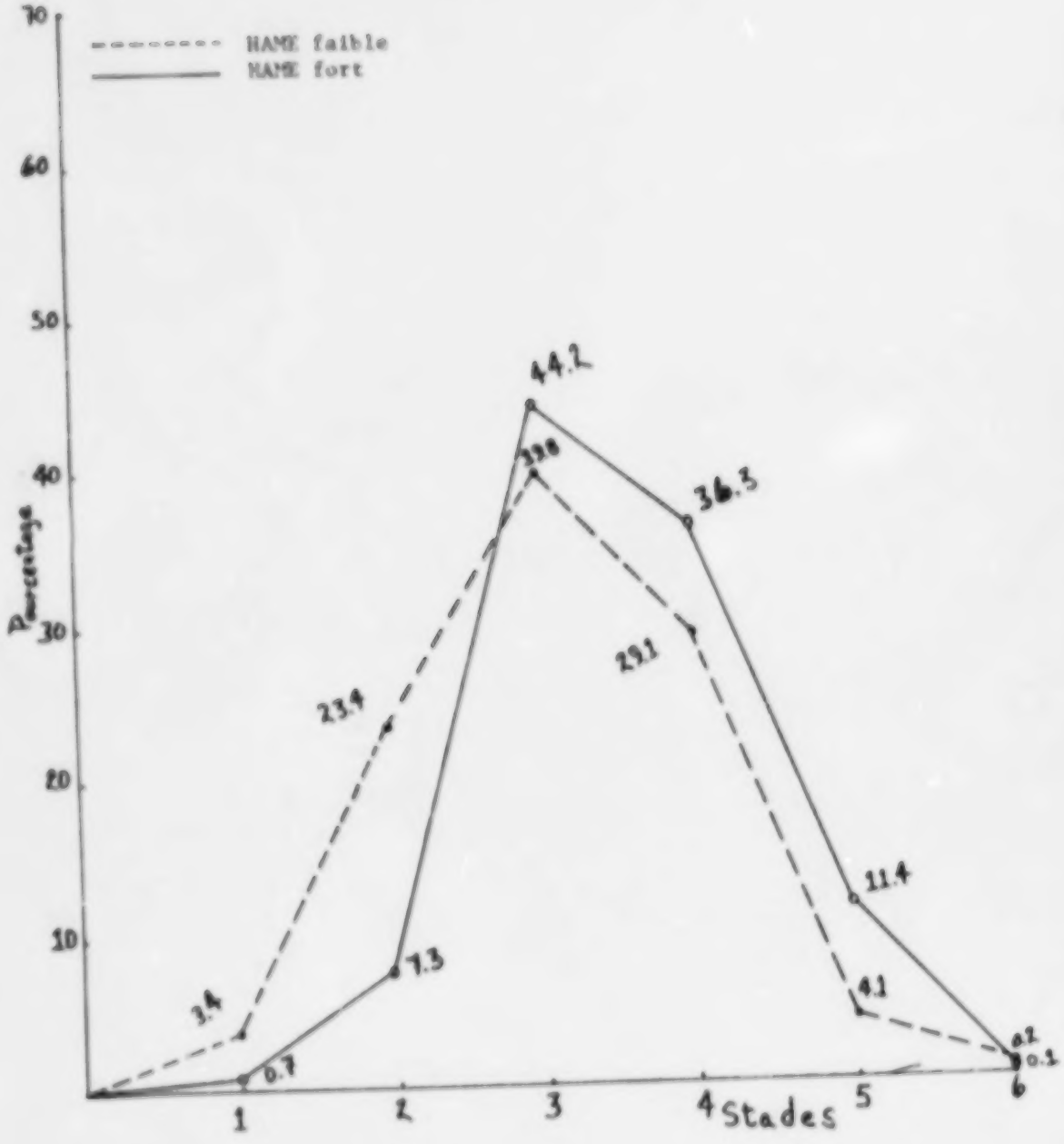


Graphique G3

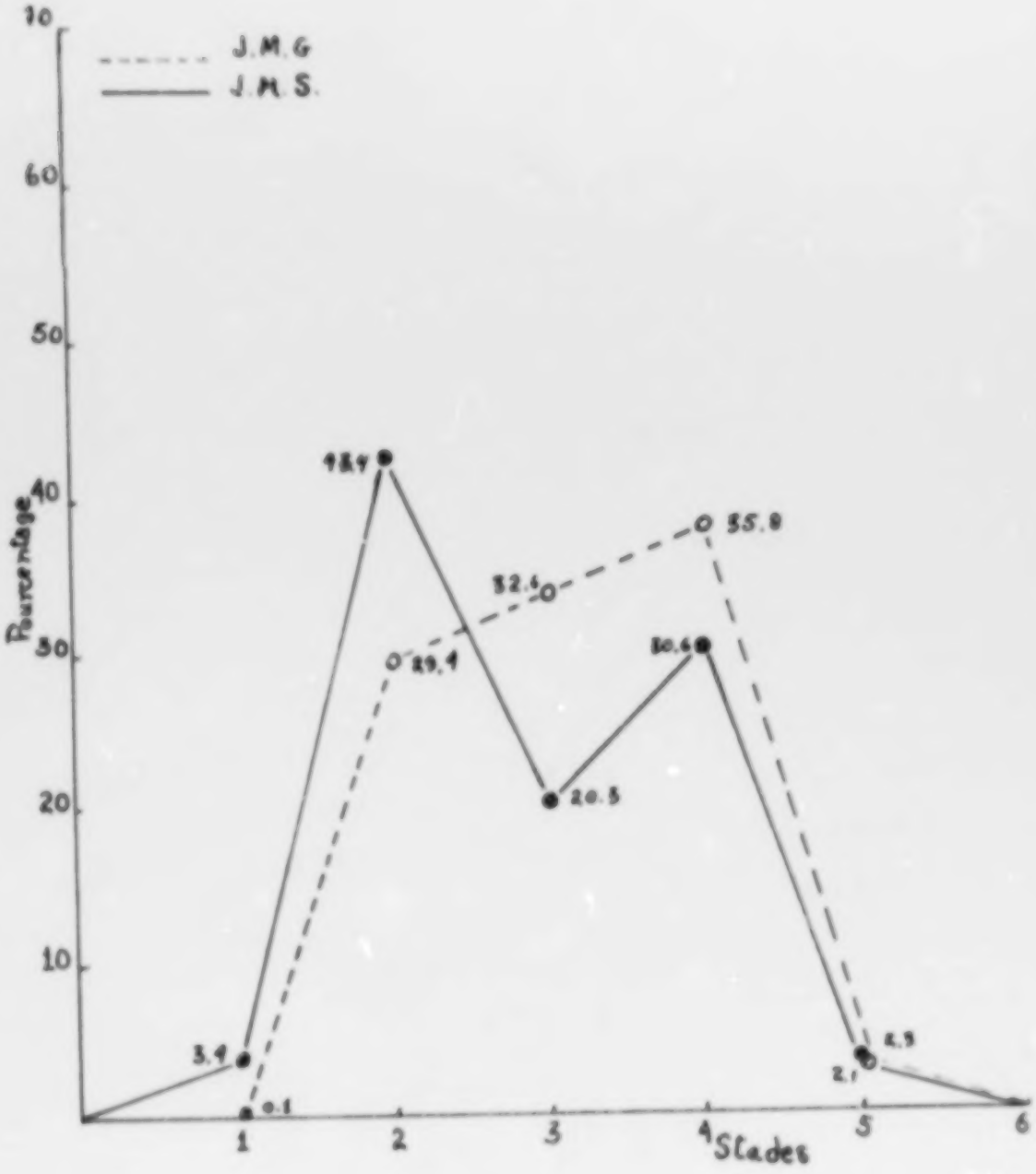
Pourcentages d'usage de chaque stade, dans les dilemmes généraux, pour les sujets à HAME faible ou fort, lors des entrevues de 1974 (RE-TEST)



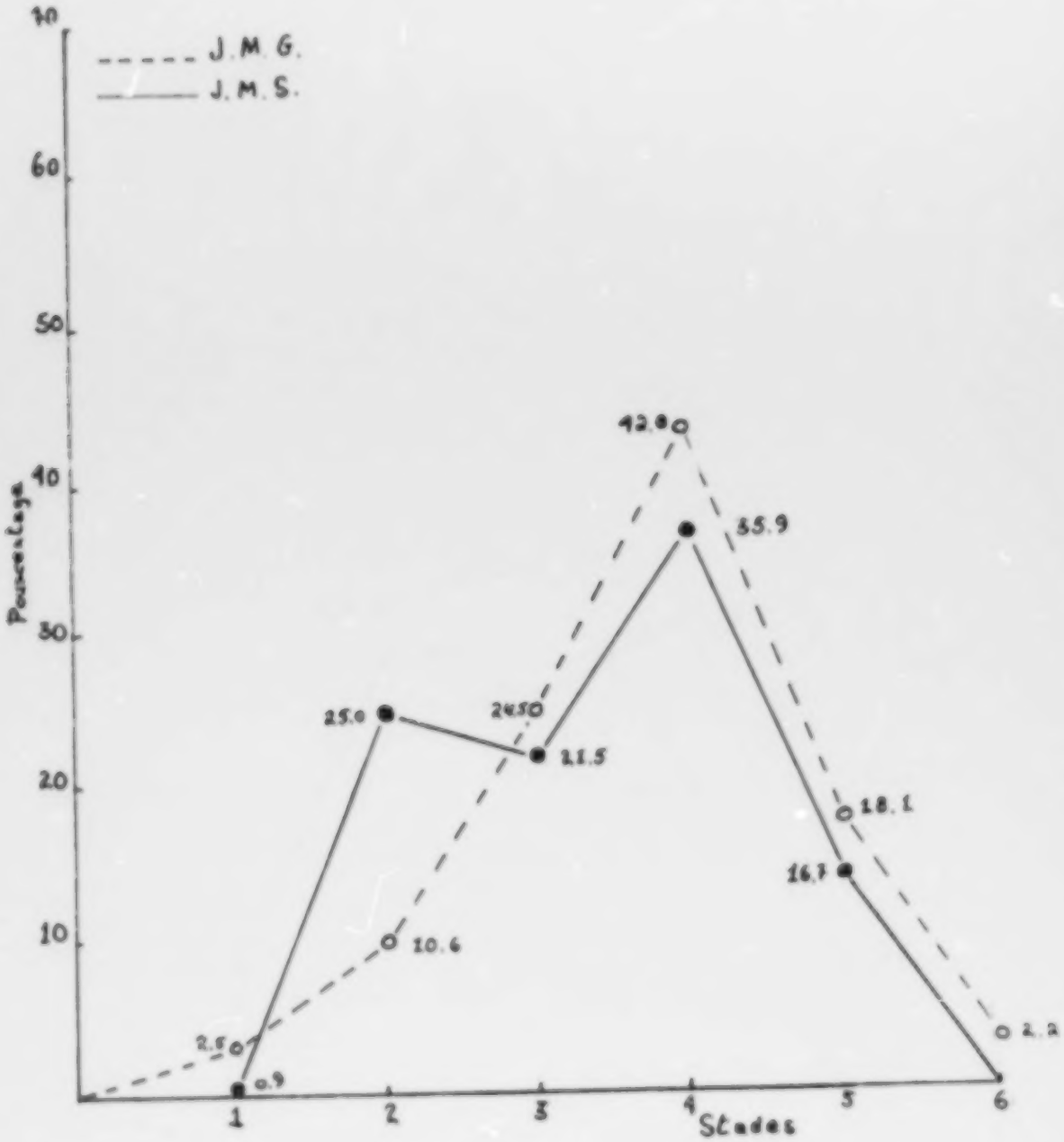
Pourcentages d'usage de chaque stade, dans les dilemmes sexuels,
pour les sujets à HAME faible ou fort, lors des entrevues de 1974 (RE-TEST)



Pourcentages d'usage de chaque stade, aux dilemmes généraux et aux dilemmes sexuels, pour les garçons à HAME plus faible, lors des entrevues de novembre 1973

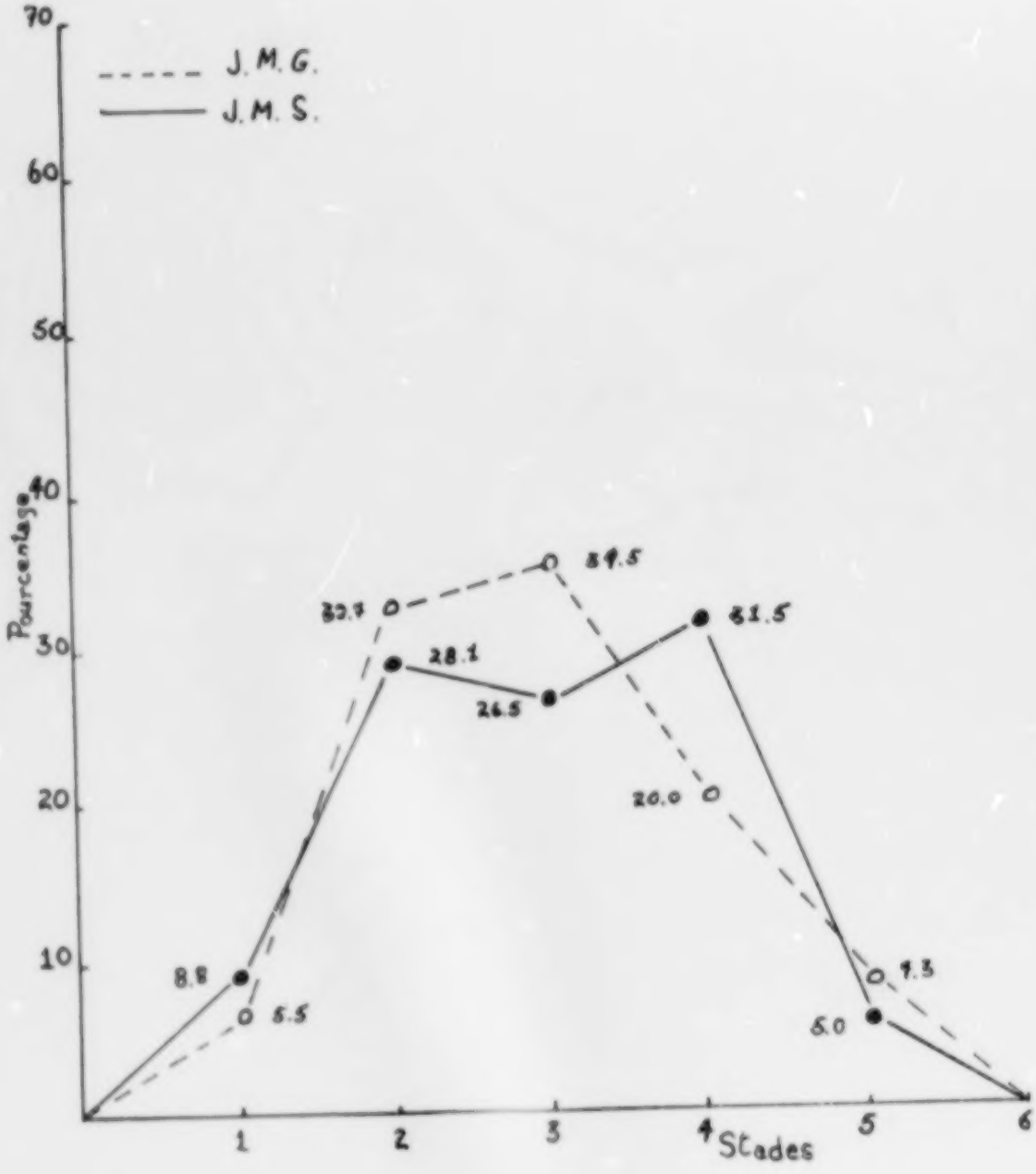


Pourcentages d'usage de chaque stade, aux dilemmes généraux et aux dilemmes sexuels, pour les garçons à HAME plus fort, lors des entrevues de novembre 1973



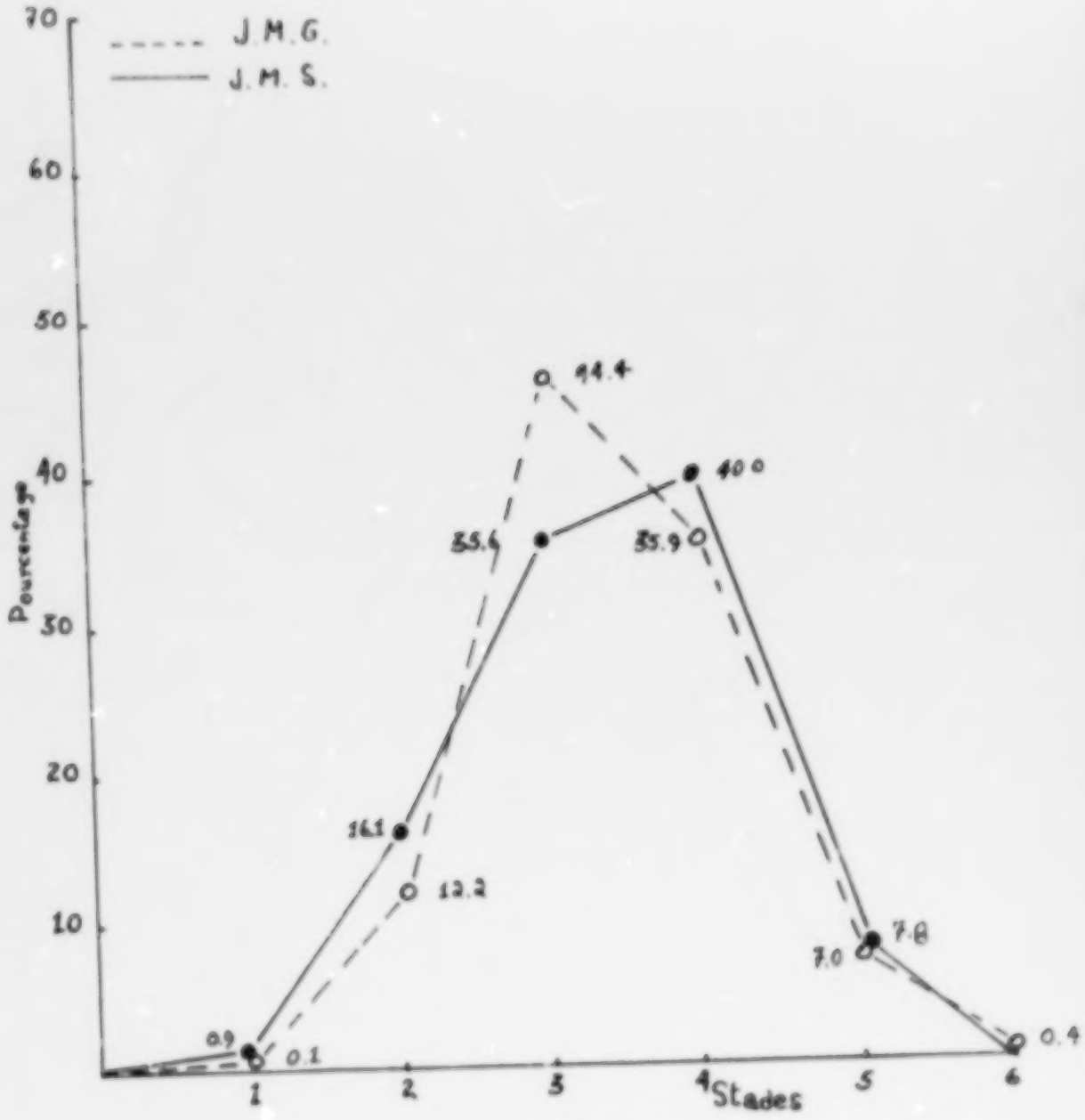
Graphique C6

Pourcentages d'usage de chaque stade, aux dilemmes généraux et aux dilemmes sexuels, pour les filles à HAME plus faible, lors des entrevues de novembre 1973

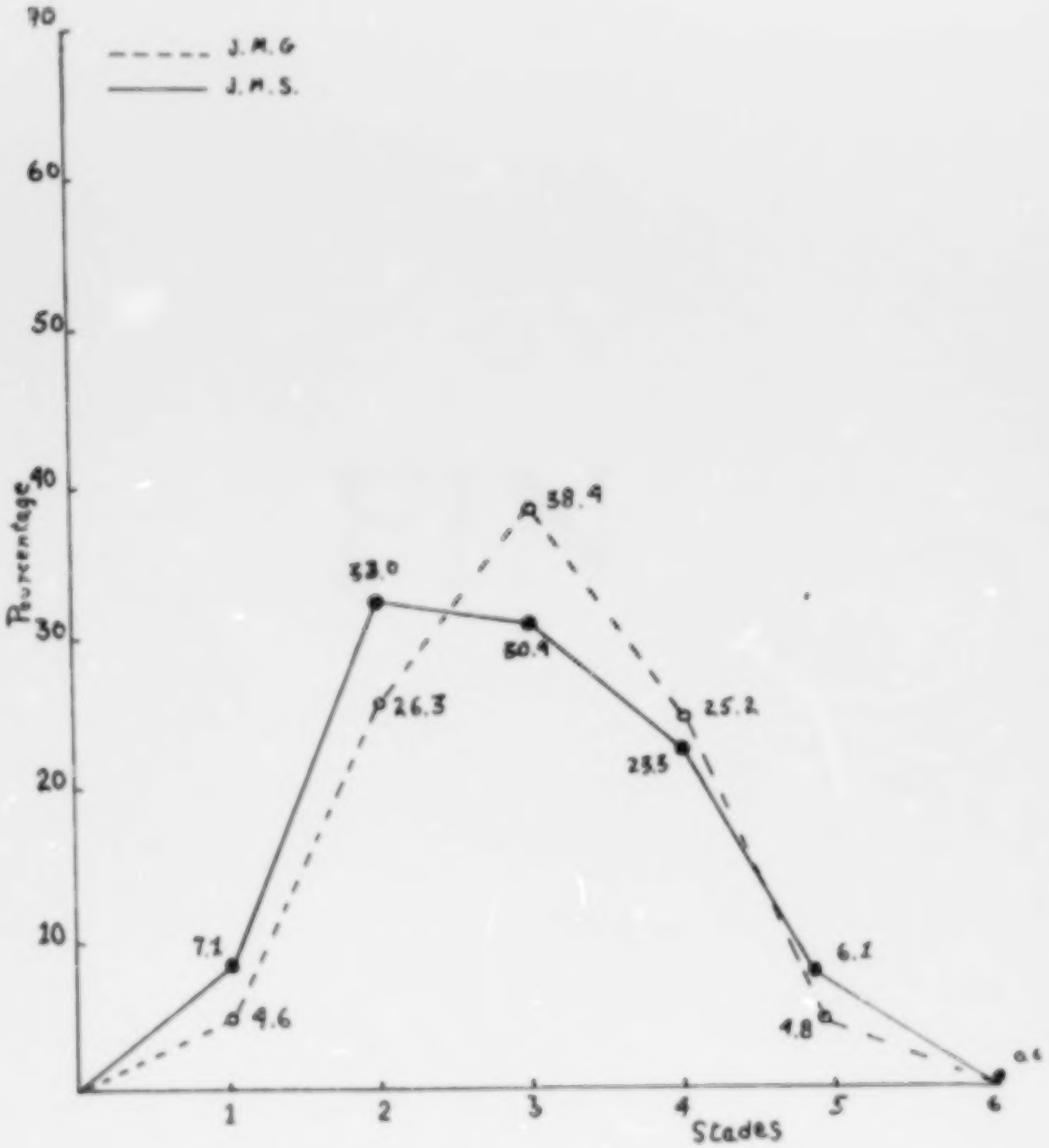


Graphique G7 et G8

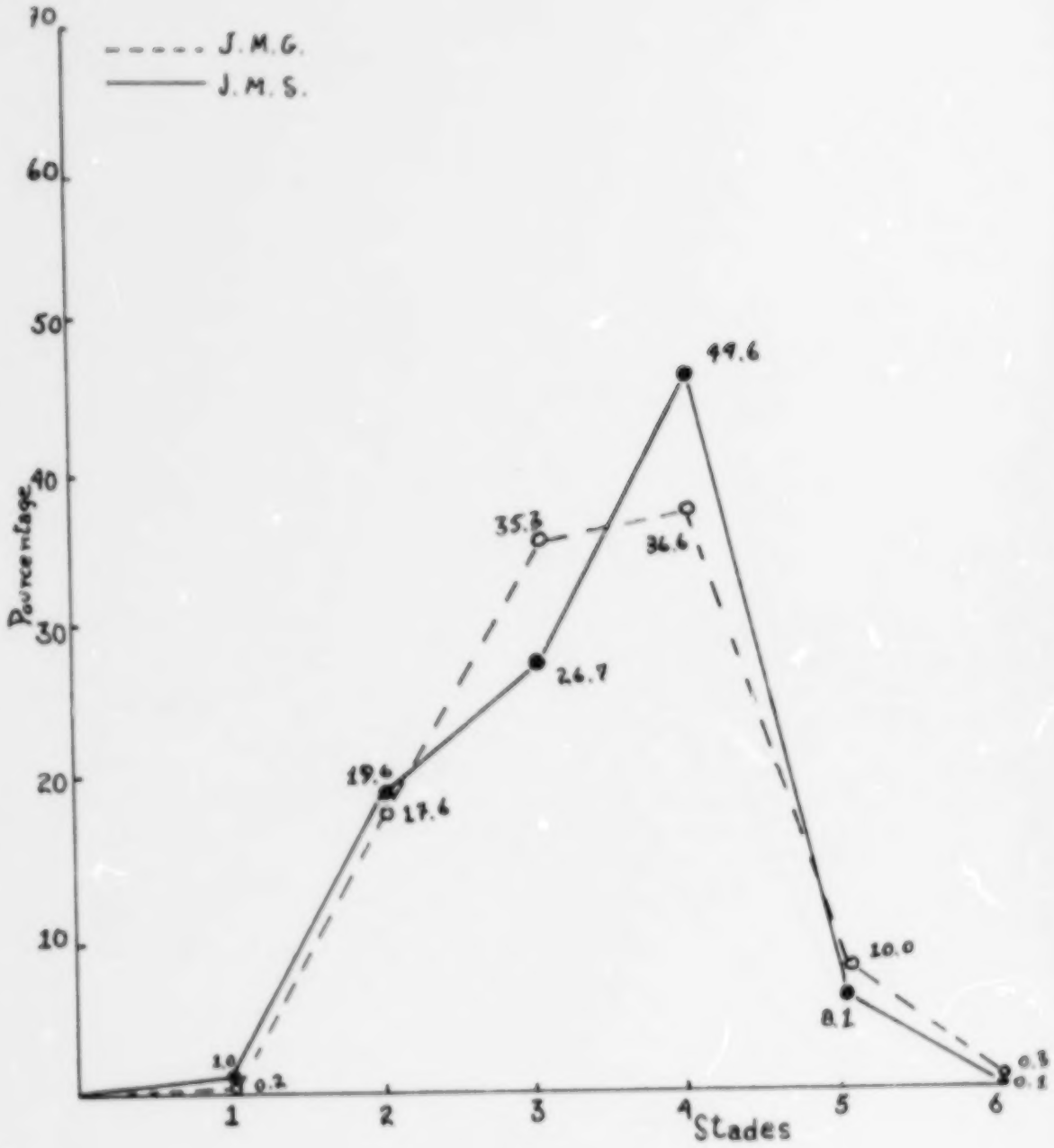
Pourcentages d'usage de chaque stade, aux dilemmes généraux et aux dilemmes sexuels, pour les filles à HAMF plus fort, lors des entrevues de novembre 1973



Pourcentages d'usage de chaque stade, aux dilemmes généraux et aux dilemmes sexuels, pour les sujets âgés de moins de 16 ans, lors des entrevues de novembre 1973

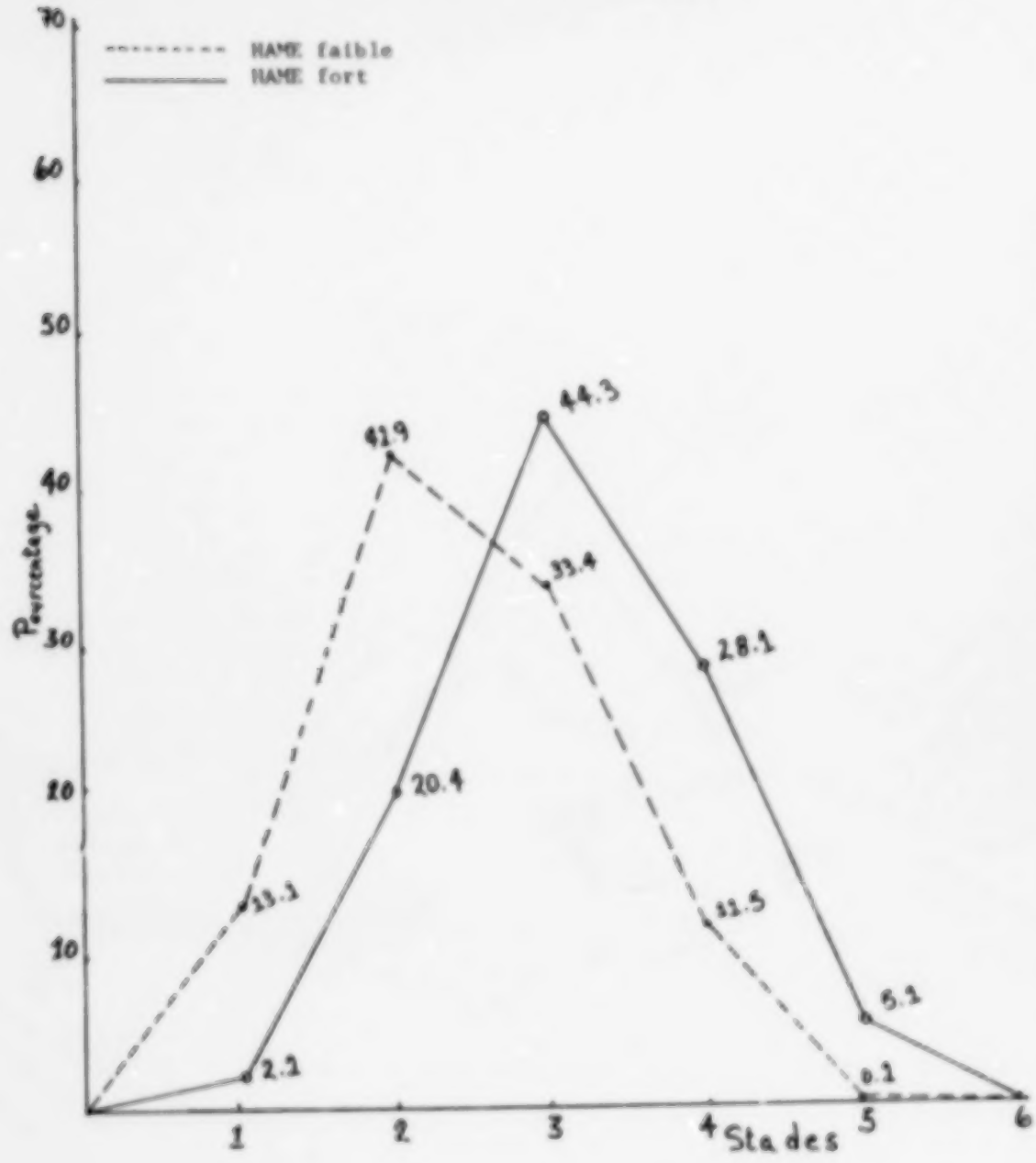


Pourcentages d'usage de chaque stade, aux dilemmes généraux et aux dilemmes sexuels, pour les sujets âgés de 16 ans ou plus, lors des entrevues de novembre 1973



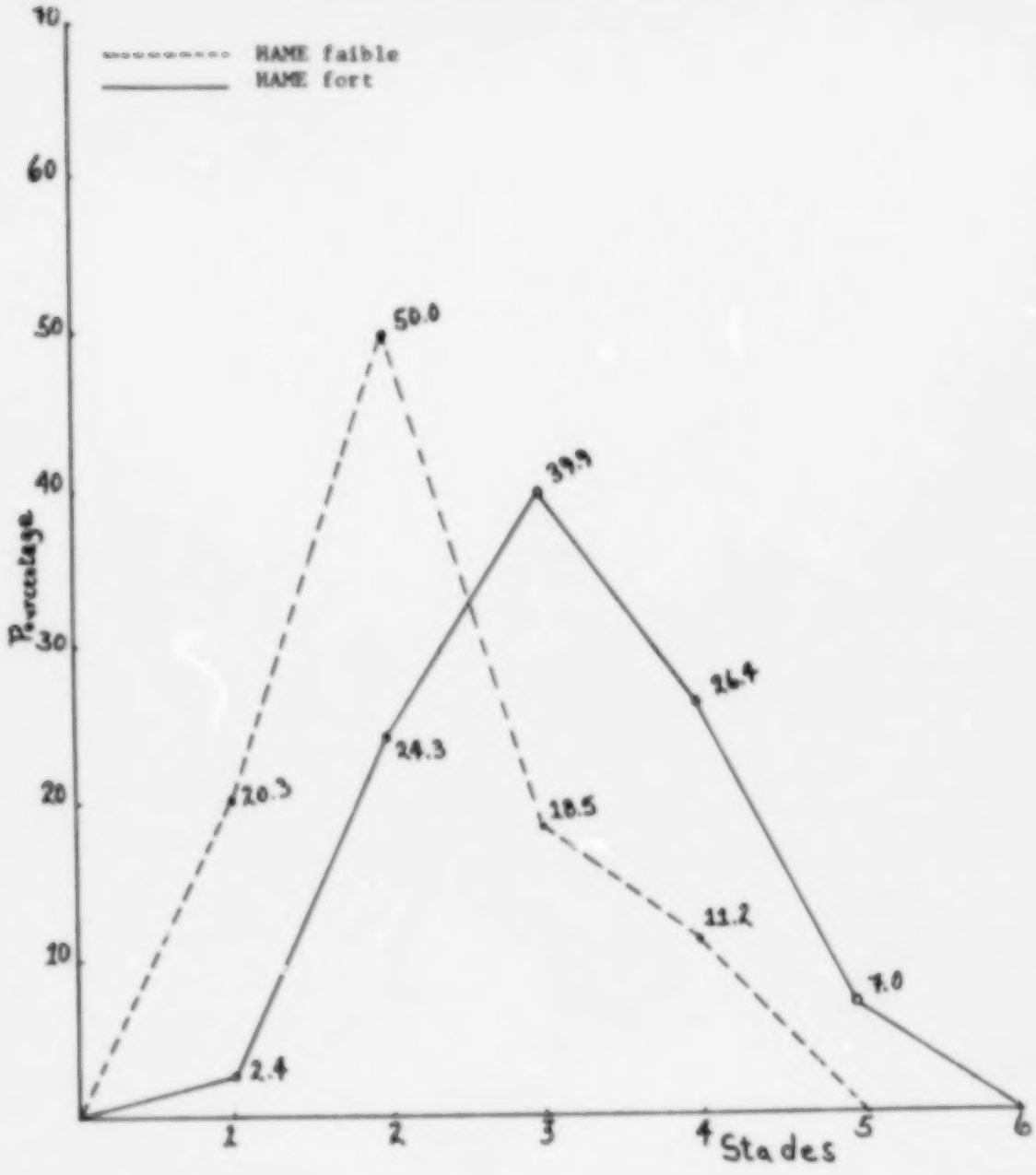
Graphique G13

Pourcentages d'usage de chaque stade dans les dilemmes généraux, pour les sujets âgés de moins de 16 ans, divisés selon le HAME, lors des entrevues de 1973 (TEST)



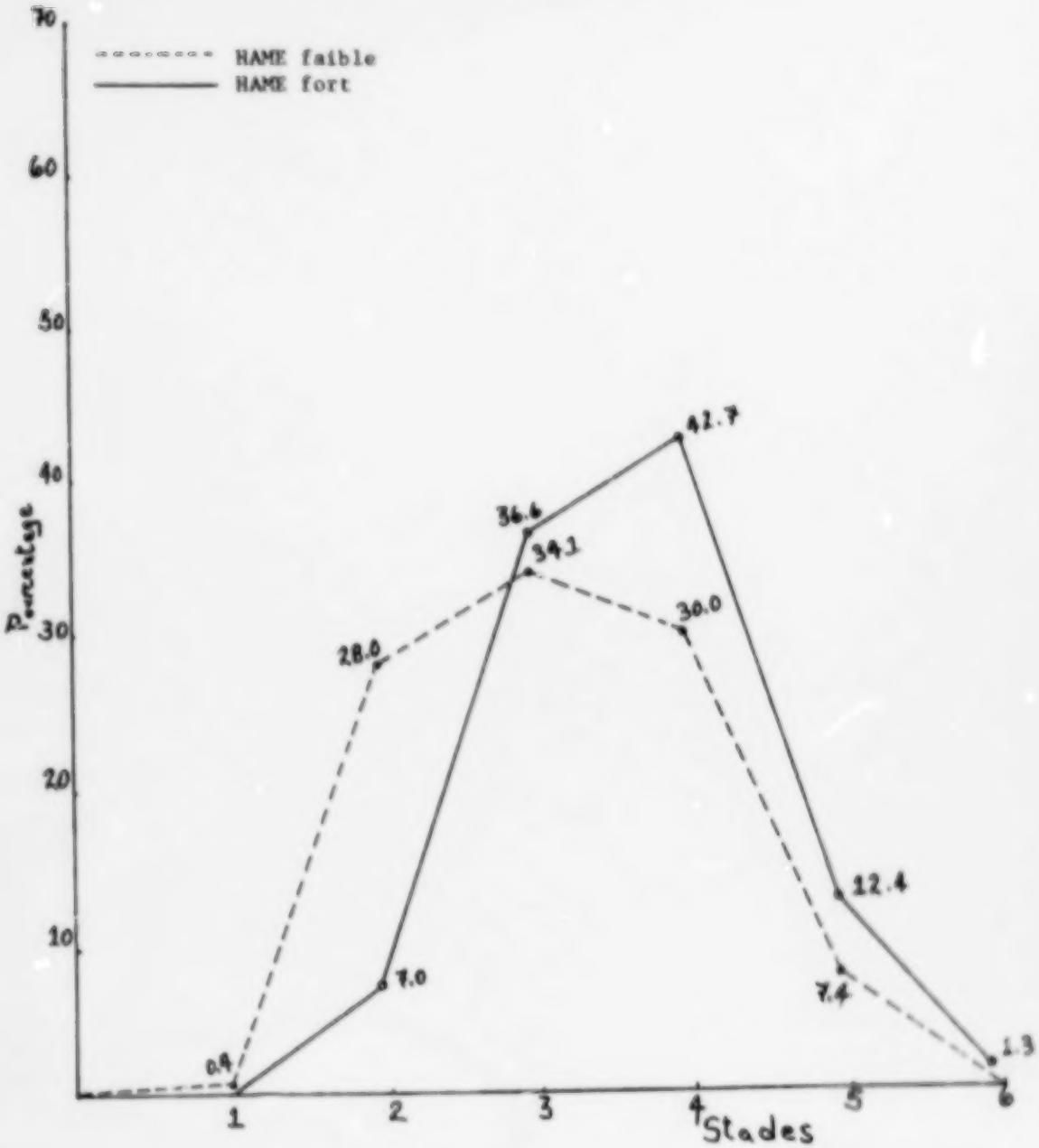
Graphique G14

Pourcentages d'usage de chaque stade dans les dilemmes sexuels, pour les sujets âgés de moins de 16 ans, divisés selon le HAME, lors des entrevues de 1973 (TEST)



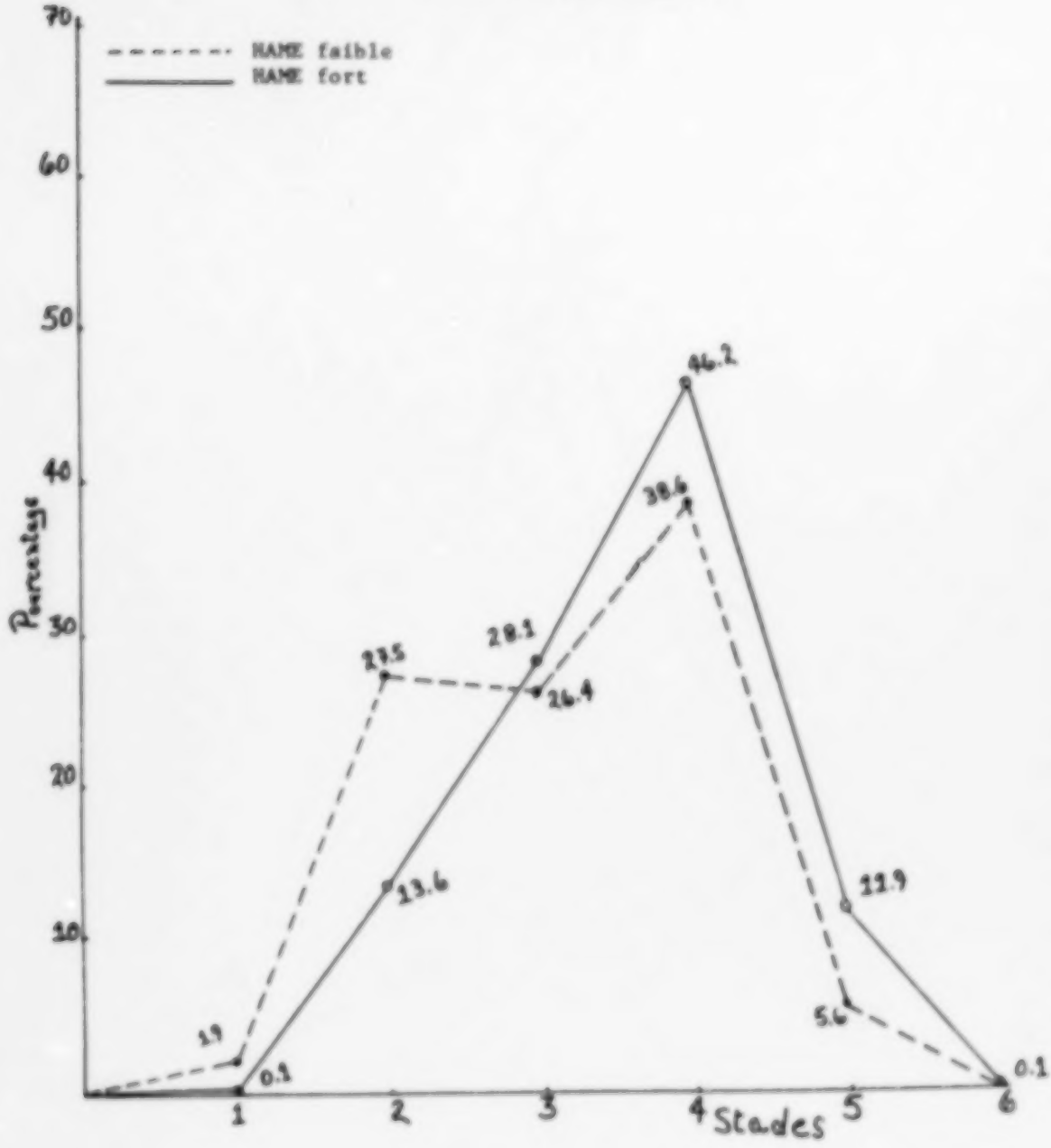
Graphique G15

Pourcentages d'usage de chaque stade dans les dilemmes généraux, pour les sujets âgés de 16 ans ou plus, divisés selon le HAME, lors des entrevues de 1973 (TEST)



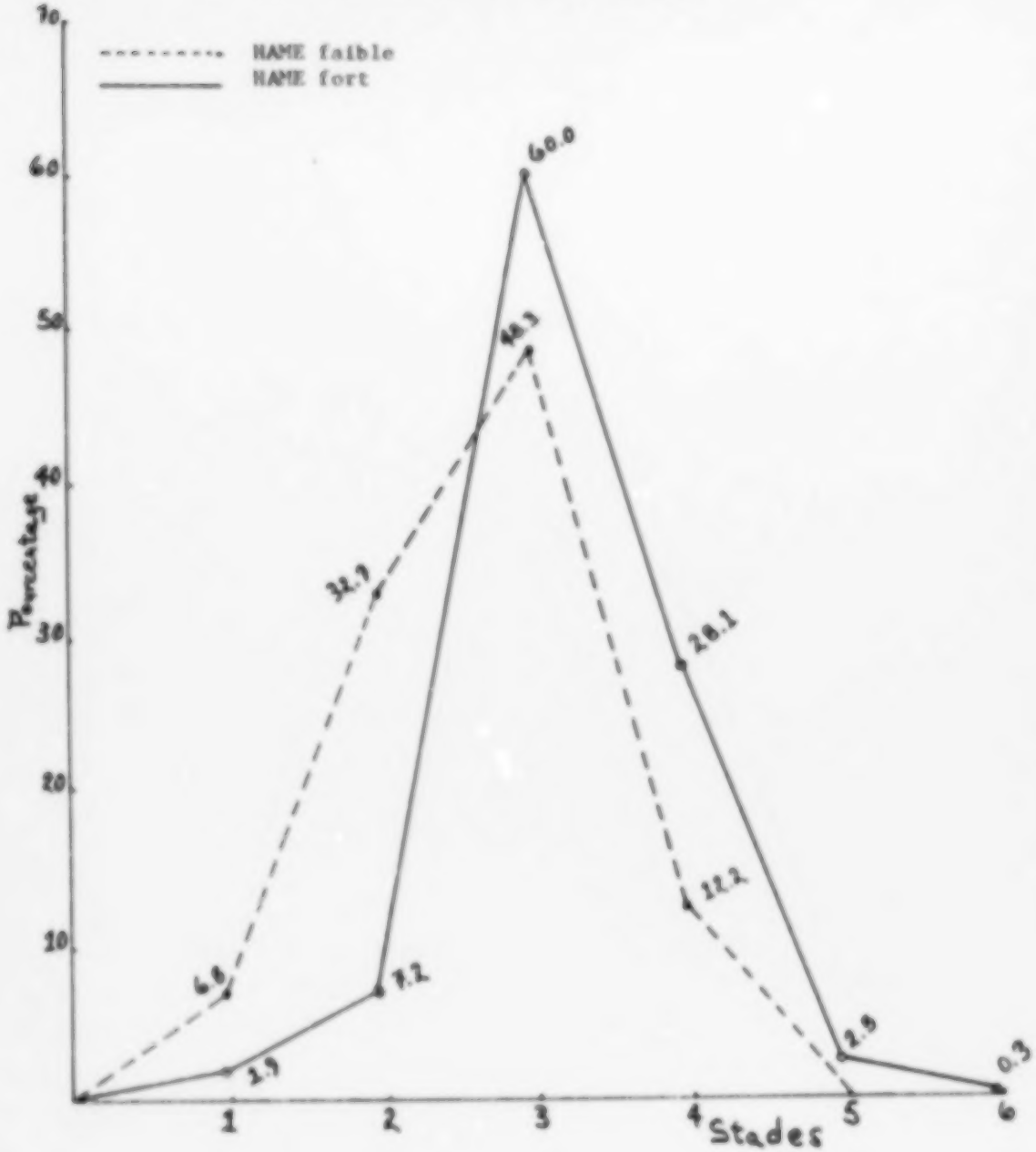
Graphique G16

Pourcentages d'usage de chaque stade dans les dilemmes scolaire, pour les sujets âgés de 16 ans ou plus, divisés selon le NAME, lors des entrevues de 1971 (TEST)



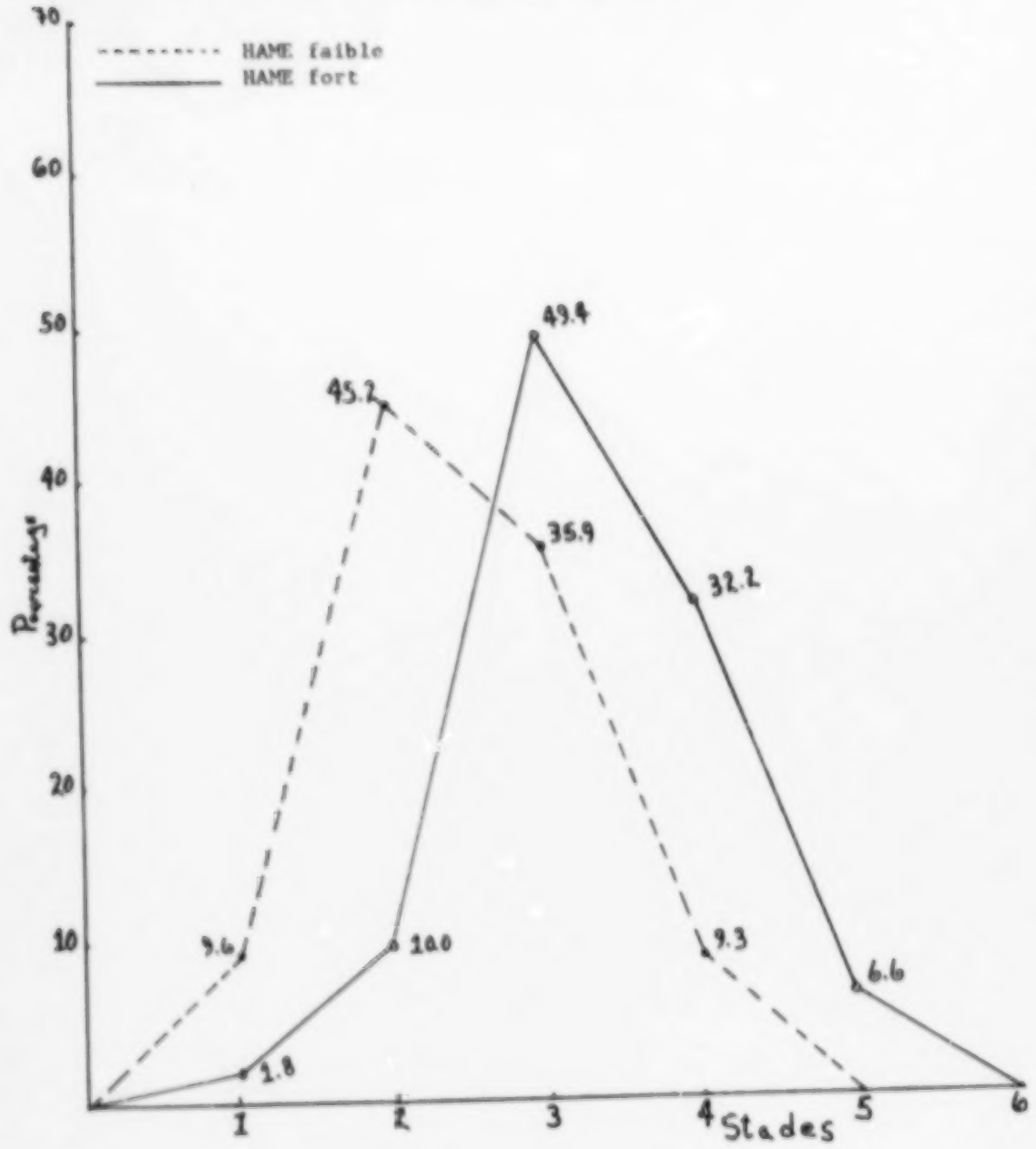
Graphique G17

Pourcentages d'usage de chaque stade dans les dilemmes généraux, pour les sujets âgés de moins de 16 ans, divisés selon le HAME, lors des entrevues de 1974 (RE-TEST)



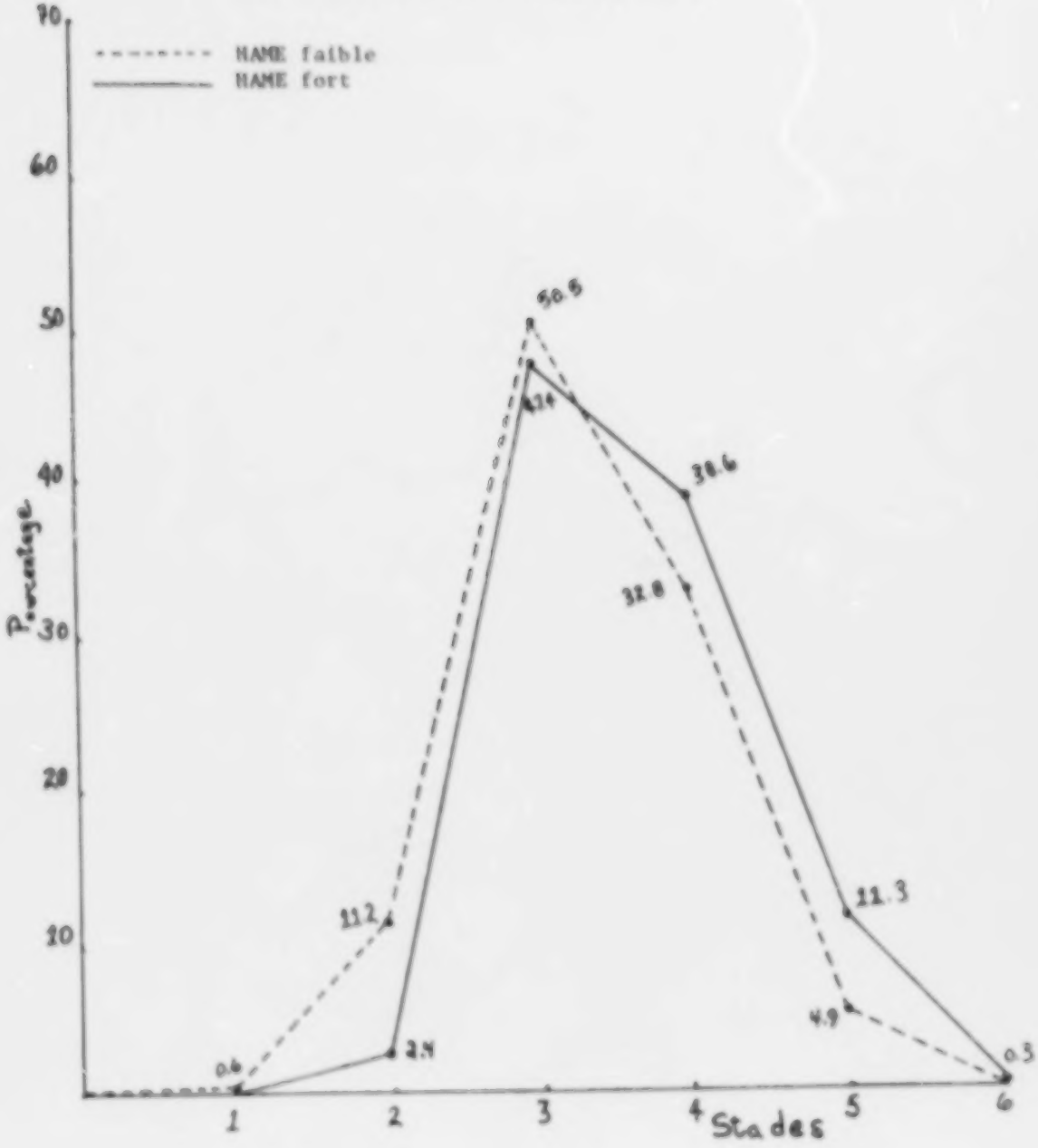
Graphique G18

Pourcentages d'usage de chaque stade dans les dilemmes sexuels, pour les sujets âgés de moins de 16 ans, divisés selon le HAME, lors des entrevues de 1974 (RE-TEST)

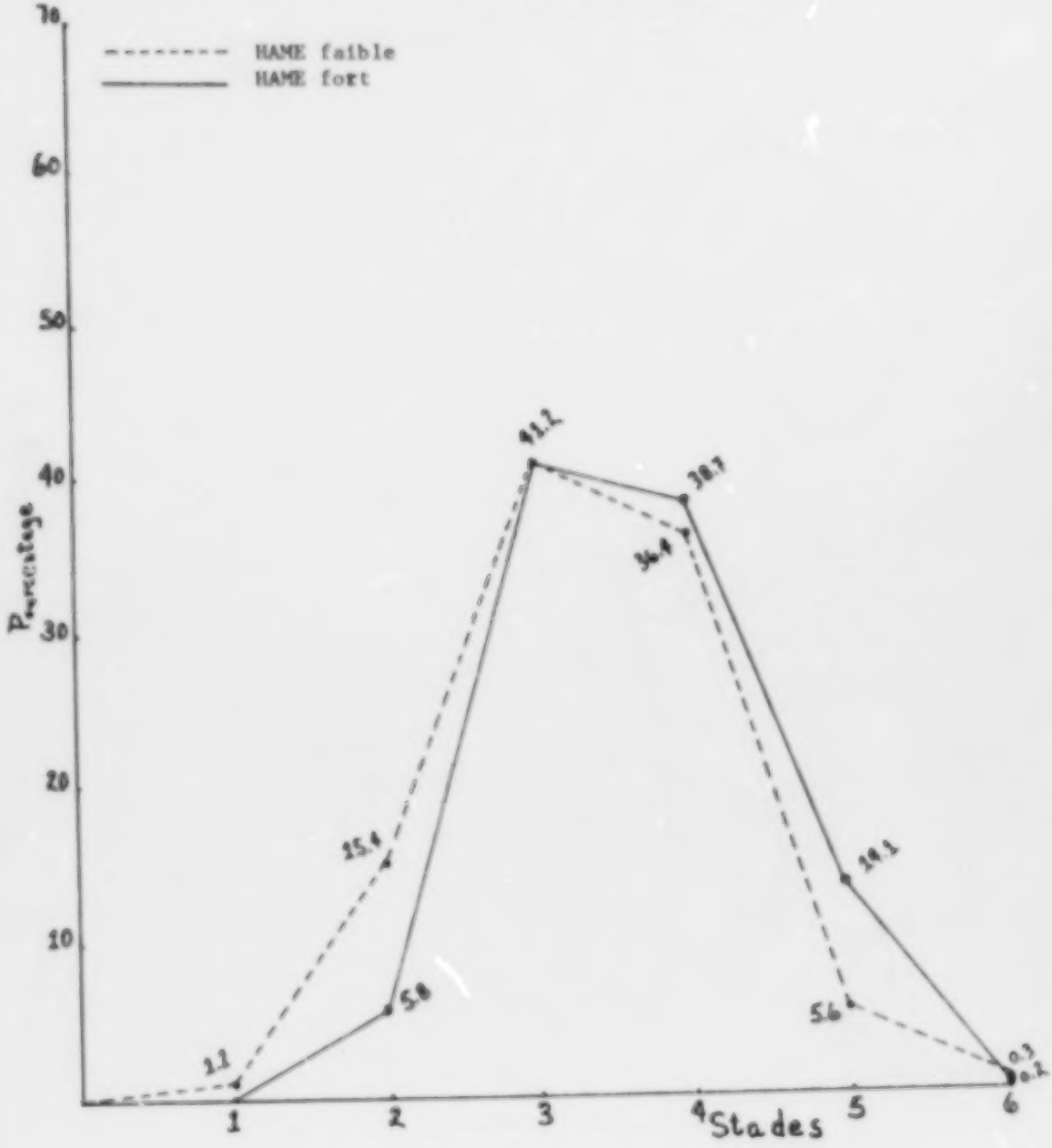


Graphique G19

Pourcentages d'usage de chaque stade dans les dilemmes généraux, pour les sujets âgés de 16 ans ou plus, divisés selon le NAME, lors des entrevues de 1974 (RE-TEST)

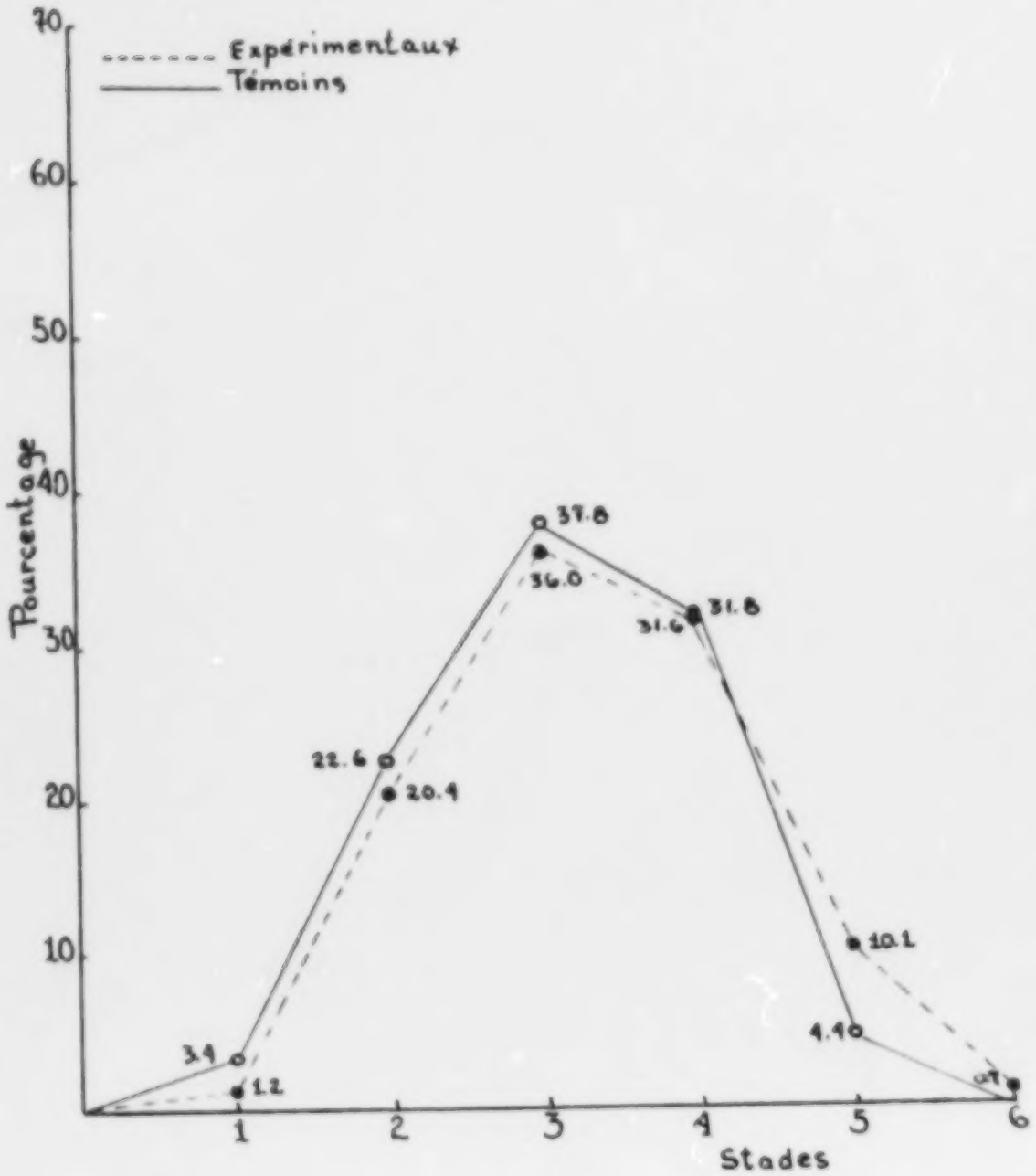


Pourcentages d'usage de chaque stade dans les dilemmes sexuels, pour les sujets âgés de 16 ans ou plus, divisés selon le HAME, lors des entrevues de 1974 (RE-TEST)



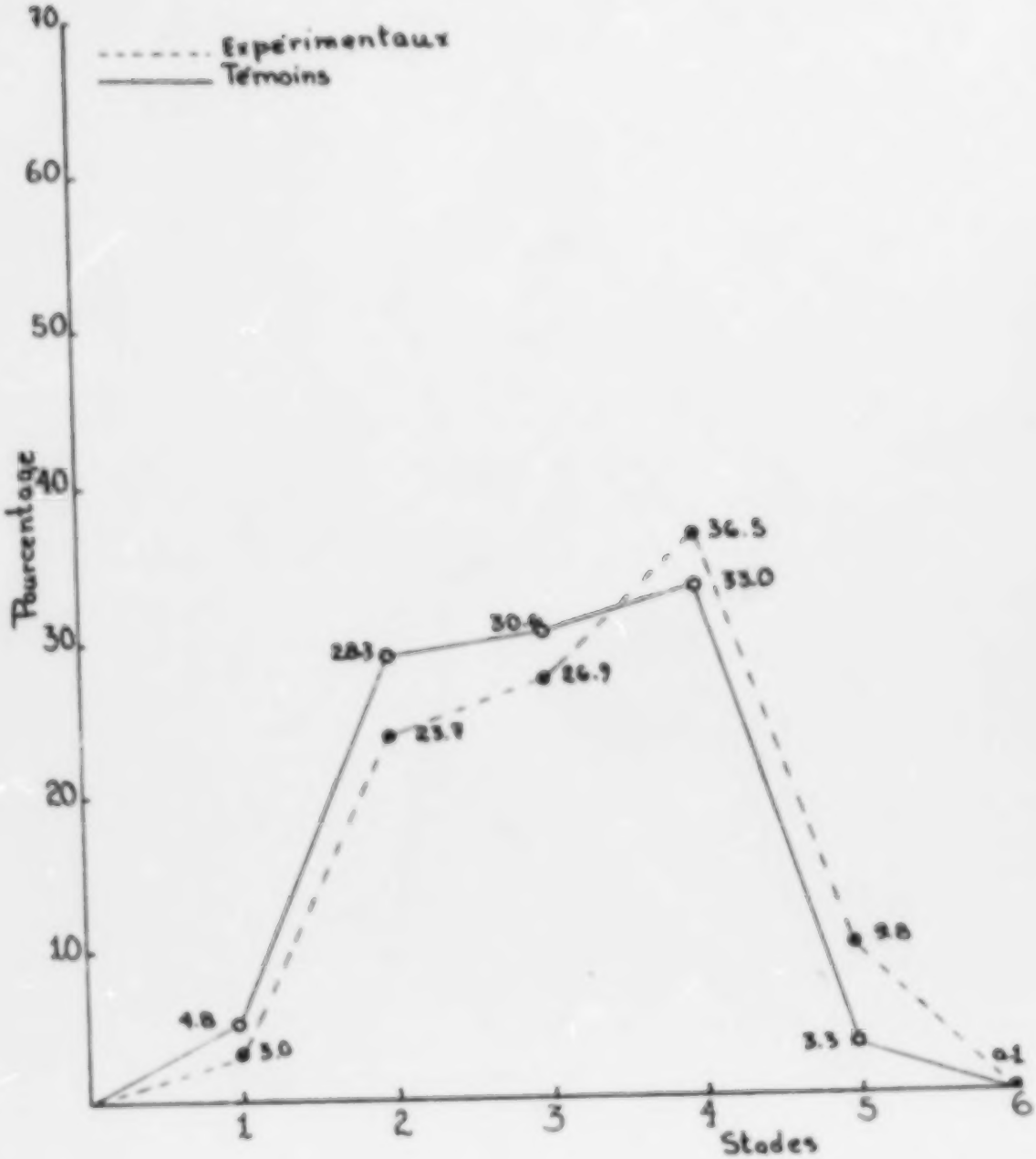
Graphique G21

Pourcentages d'usage de chaque stade, aux dilemmes généraux,
lors des entrevues de 1973 (TEST),
pour les sujets expérimentaux et les sujets témoins



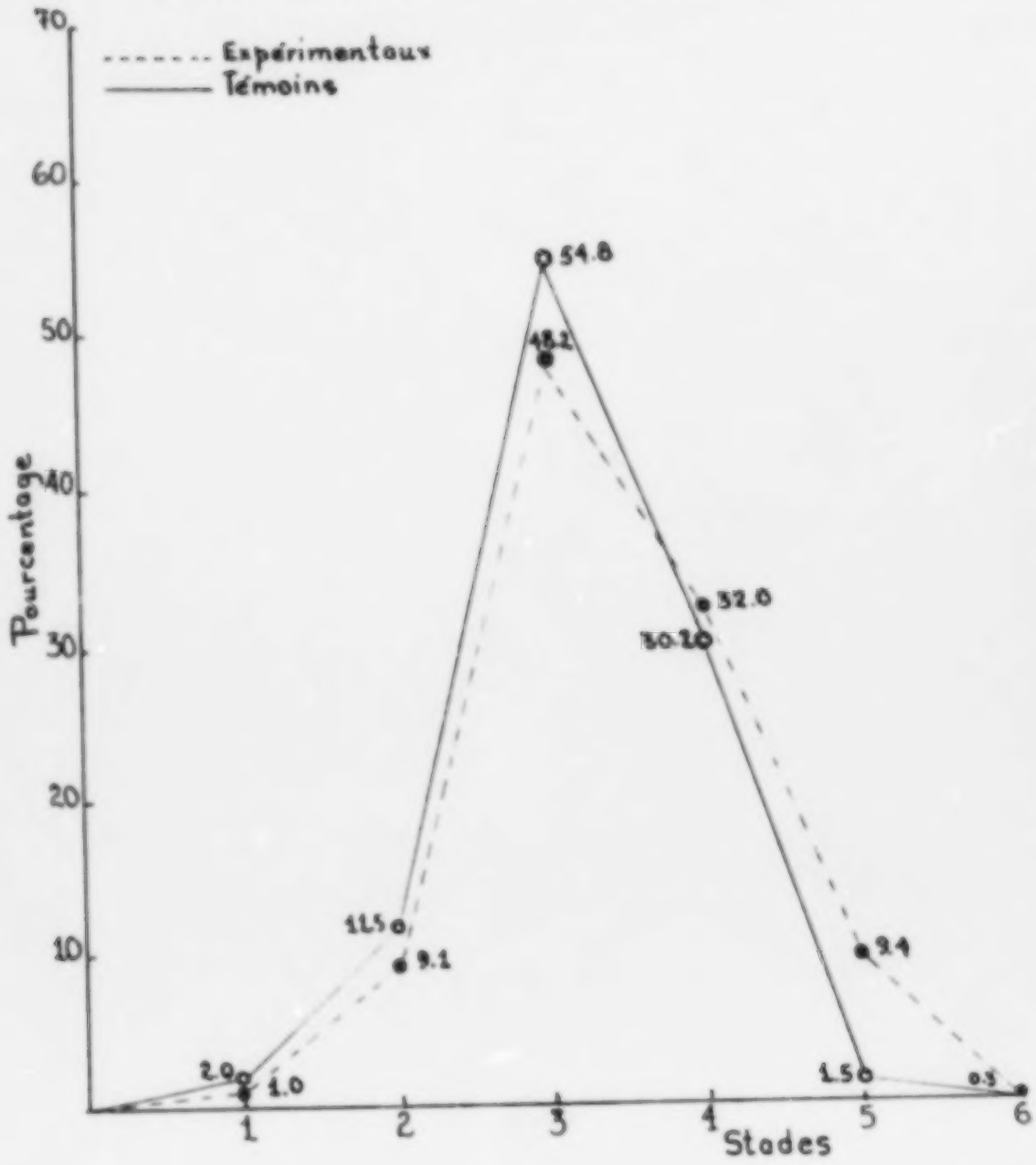
Graphique G22

Pourcentage d'usage de chaque stade, aux dilemmes sexuels,
lors des entrevues de 1973 (TEST),
pour les sujets expérimentaux et les sujets témoins



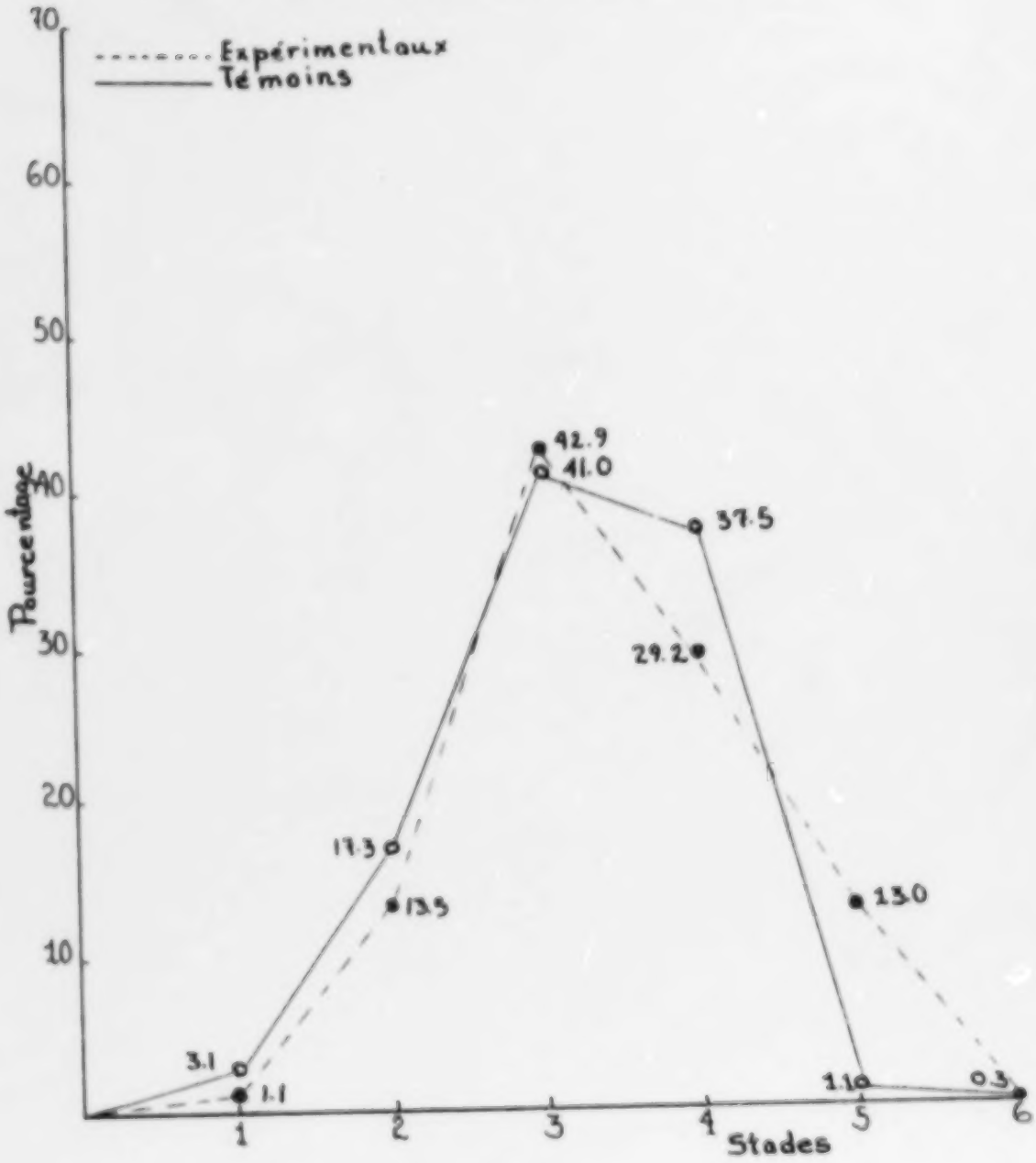
Graphique G23

Pourcentages d'usage de chaque stade, aux dilemmes généraux,
lors des entrevues de 1974 (RE-TEST)
pour les sujets expérimentaux et les sujets témoins



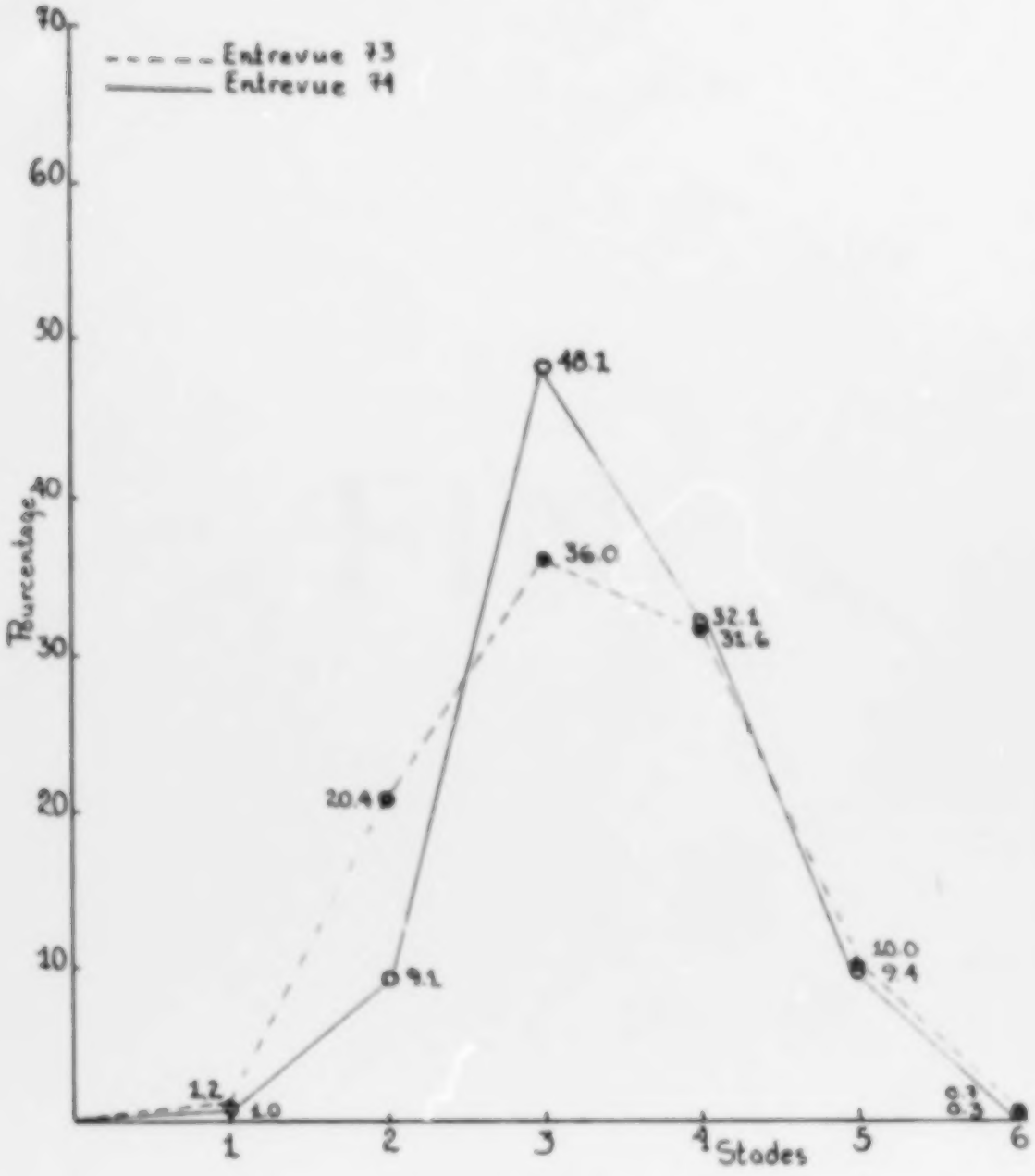
Graphique G24

Pourcentages d'usage de chaque stade, aux dilemmes sexuels,
lors des entrevues de 1974 (RE-TEST)
pour les sujets expérimentaux et les sujets témoins



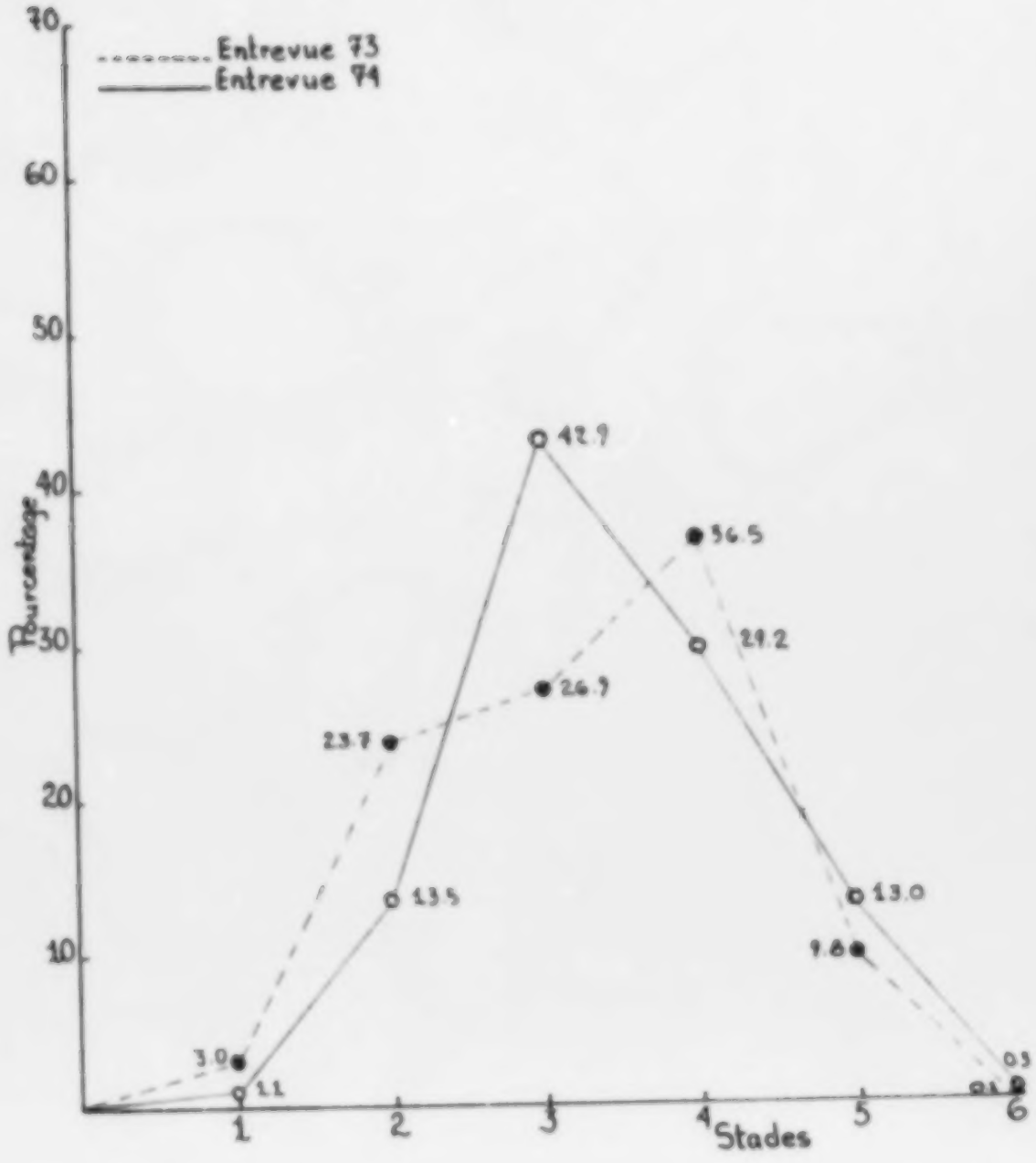
Graphique G25

Pourcentages d'usage de chaque stade, aux dilemmes généraux, pour les sujets expérimentaux, lors des entrevues de 1973 (TEST) et des entrevues de 1974 (RE-TEST)



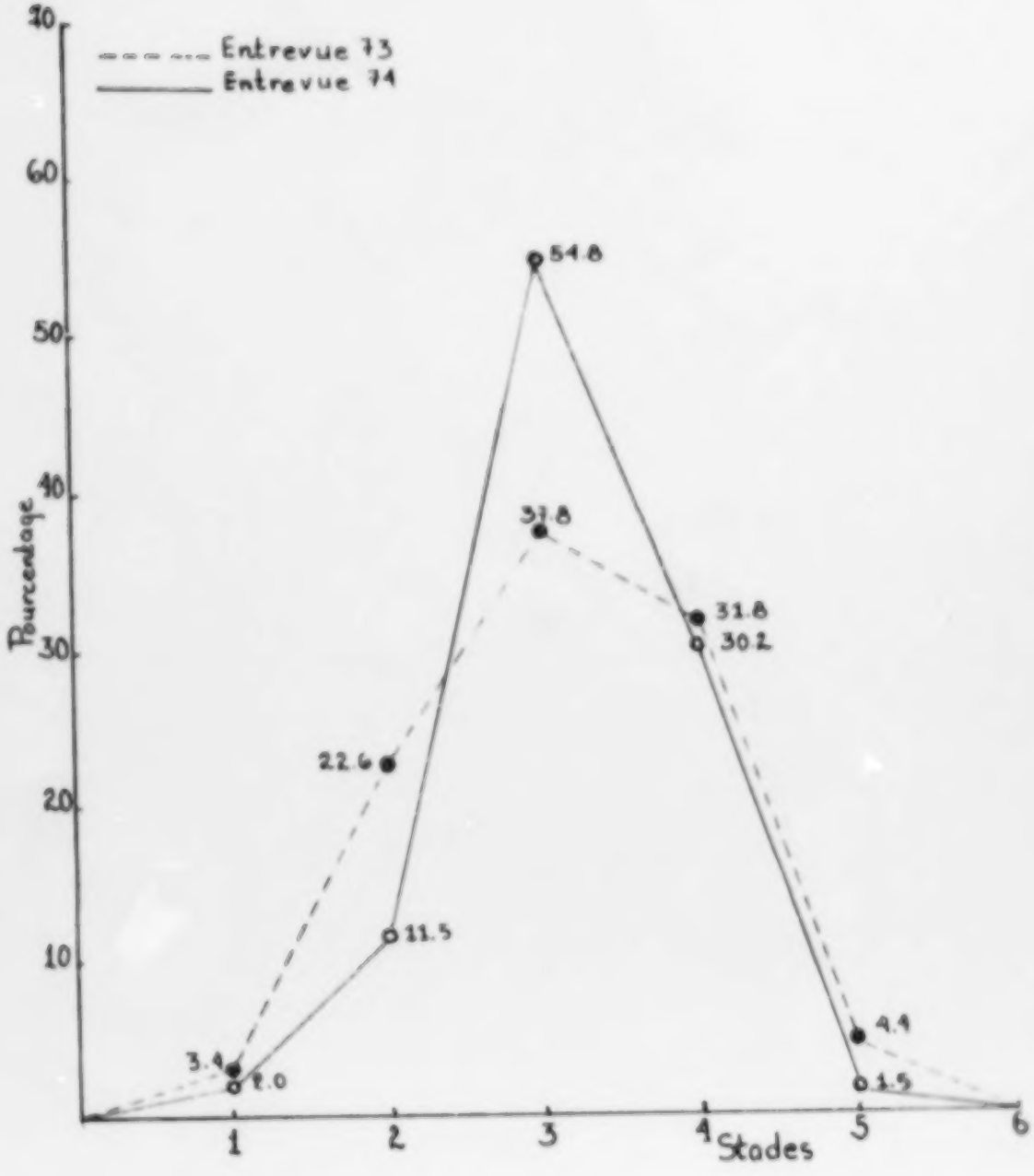
Graphique G26

Pourcentage d'usage de chaque stade, aux dilemmes sexuels,
pour les sujets expérimentaux, lors des entrevues de 1973 (TEST)
et des entrevues de 1974 (RE-TEST)



Graphique G27

Pourcentages d'usage de chaque stade, aux dilemmes généraux, pour les sujets témoins, lors des entrevues de 1973 (TEST) et des entrevues de 1974 (RE-TEST)



Graphique G28

Pourcentages d'usage de chaque stade, aux dilemmes sexuels, pour les sujets témoins, lors des entrevues de 1973 (TEST) et des entrevues de 1974 (RE-TEST)

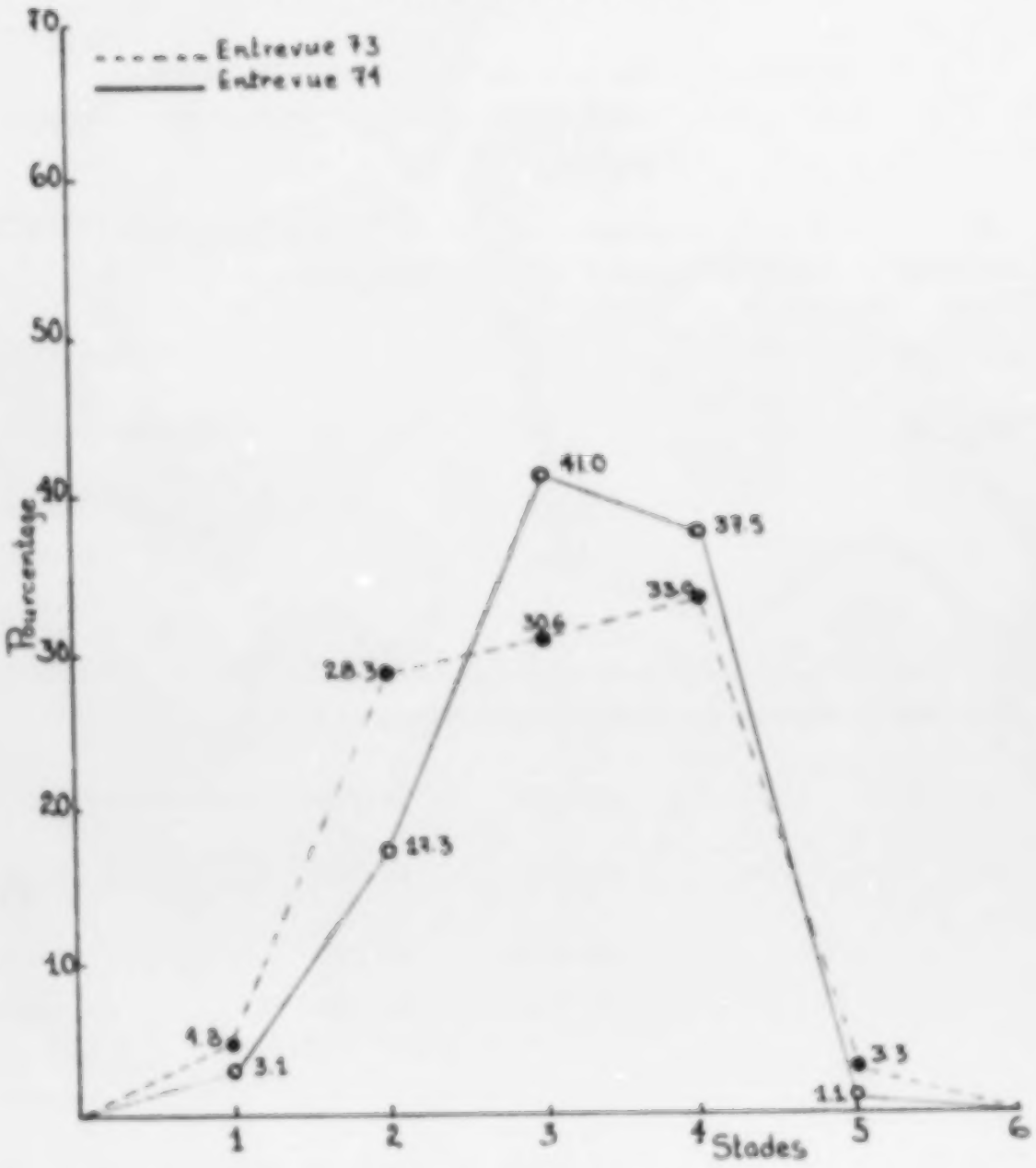


Tableau G28

M.M.S. général et M.M.S. sexuel au TEST et au RE-TEST
pour les sujets expérimentaux et les sujets témoins de stade majeur 1 et 2[1].

Entrevues de novembre 1973 (TEST)

	M.M.S. général	M.M.S. sexuel	Corrélation	T-TEST	Sign. α
Sujets expérimentaux N = 18	218	214	.608	.32	.754
Sujets témoins N = 16	200	197	.662	.27	.790
T-TEST	1.17	.81			
Sign. (α)	.250	.424			

Entrevues de mai 1974 (RE-TEST)

	M.M.S. général	M.M.S. sexuel	Corrélation	T-TEST	Sign. α
Sujets expérimentaux N = 18	264(+47)[2]	247(+33)	.880	2.32	.033
Sujets témoins N = 16	243(+43)	216(+20)	.843	2.52	.024
T-TEST	.84(.20)	1.27(.65)			
Sign. (α)	.406(.840)	.213(.521)			

1) Le stade majeur de ces sujets fut établi à partir de l'entrevue de novembre 1973.

2) Ecart entre TEST et RE-TEST.

M.M.S. général et M.M.S. sexuel au TEST et au RE-TEST
pour les sujets expérimentaux et les sujets témoins de stade majeur 3[1].

Entrevues de novembre 1973 (TEST)

	M.M.S. général	M.M.S. sexuel	Corrélation	T-TEST	Sign. α
Sujets expérimentaux N = 36	309	317	.554	1.12	.269
Sujets témoins N = 26	304	306	.322 α = .109	.14	.892
T-TEST	.79	.71			
Sign. (α)	.431	.481			

Entrevues de mai 1974 (RE-TEST)

	M.M.S. général	M.M.S. sexuel	Corrélation	T-TEST	Sign. α
Sujets expérimentaux N = 36	333(+24)[2]	335(+17)	.629	.74	.462
Sujets témoins N = 26	318(+14)	319(+13)	.044 α = .829	.11	.916
T-TEST	1.17(.80)	1.11(.38)			
Sign. (α)	.245(.429)	.273(.707)			

1) Le stade majeur de ces sujets fut établi à partir de l'entrevue de novembre 1973.

2) Ecart entre TEST et RE-TEST.

M.M.S. général et M.M.S. sexuel au TEST et au RE-TEST
pour les sujets expérimentaux et les sujets témoins de stade majeur 4[1].

Entrevues de novembre 1973 (TEST)

	M.M.S. général	M.M.S. sexuel	Corrélation	T-TEST	Sign. α
Sujets expérimentaux N = 23	381	375	.105 α = .635	.53	.600
Sujets témoins N = 22	367	338	.032 α = .888	2.19	.040
T-TEST	1.94	2.39			
Sign. (α)	.058	.021			

Entrevues de mai 1974 (RE-TEST)

	M.M.S. général	M.M.S. sexuel	Corrélation	T-TEST	Sign. α
Sujets expérimentaux N = 23	368(-13)[2]	389(+14)	.782	2.39	.026
Sujets témoins N = 22	342(-25)	345(+7)	.853	.51	.618
T-TEST	1.61(.85)	2.32(.37)			
Sign. (α)	.114(.398)	.02*(.713)			

1) Le stade majeur de ces sujets fut établi à partir de l'entrevue de novembre 1973.

2) Ecart entre TEST et RE-TEST.

Tableau G31

M.M.S. général et M.M.S. sexuel au TEST et au RE-TEST
pour les sujets expérimentaux et les sujets témoins de stade majeur 5[1].

Entrevues de novembre 1973 (TEST)

	M.M.S. général	M.M.S. sexuel	Corrélation	T-TEST	Sign. α
Sujets expérimentaux N = 9	480	471	.608 α = .082	.90	.396
Sujets témoins N = 3	478	431	1.000	2.49	.131
T-TEST	.10	1.56			
Sign. (α)	.919	.150			

Entrevues de mai 1974 (RE-TEST)

	M.M.S. général	M.M.S. sexuel	Corrélation	T-TEST	Sign. α
Sujets expérimentaux N = 9	470(-10)[2]	489(+18)	.818	1.43	.192
Sujets témoins N = 3	355(-122)	366(-65)	.563 α = .619	.30	.789
T-TEST	3.11(2.72)	5.43(1.98)			
Sign. (α)	.011(.022)	.001(.076)			

1) Le stade majeur de ces sujets fut établi à partir de l'entrevue de novembre 1973.

2) Ecart entre TEST et RE-TEST.

M.M.S. général et M.M.S. sexuel au TEST et au RE-TEST
pour les sujets expérimentaux et les sujets témoins de stade diffus[1].

Entrevues de novembre 1973 (TEST)

	M.M.S. général	M.M.S. sexuel	Corrélation	T-TEST	Sign. α
Sujets expérimentaux N = 14	315	315	.240 α = .409	.03	.978
Sujets témoins N = 7	299	304	.062 α = .896	.24	.819
T-TEST	1.01	.47			
Sign. (α)	.325	.647			

Entrevues de mai 1974 (RE-TEST)

	M.M.S. général	M.M.S. sexuel	Corrélation	T-TEST	Sign. α
Sujets expérimentaux N = 14	321(+6)[2]	328(+13)	.914	1.50	.158
Sujets témoins N = 7	324(+25)	344(+40)	.530 α = .221	1.13	.300
T-TEST	.16(.86)	.71(1.02)			
Sign. (α)	.873(.400)	.489(.321)			

1) N'ayant pas 50% ou plus d'usage d'un stade en particulier, lors des entrevues de 1973, ces sujets ont été classés: Diffus.

2) Ecart entre TEST et RE-TEST.

Tableau G33

Pourcentages d'usage de chaque stade, aux dilemmes généraux,
pour les 28 garçons du groupe expérimental,
lors des entrevues de novembre 1973 et de mai 1974

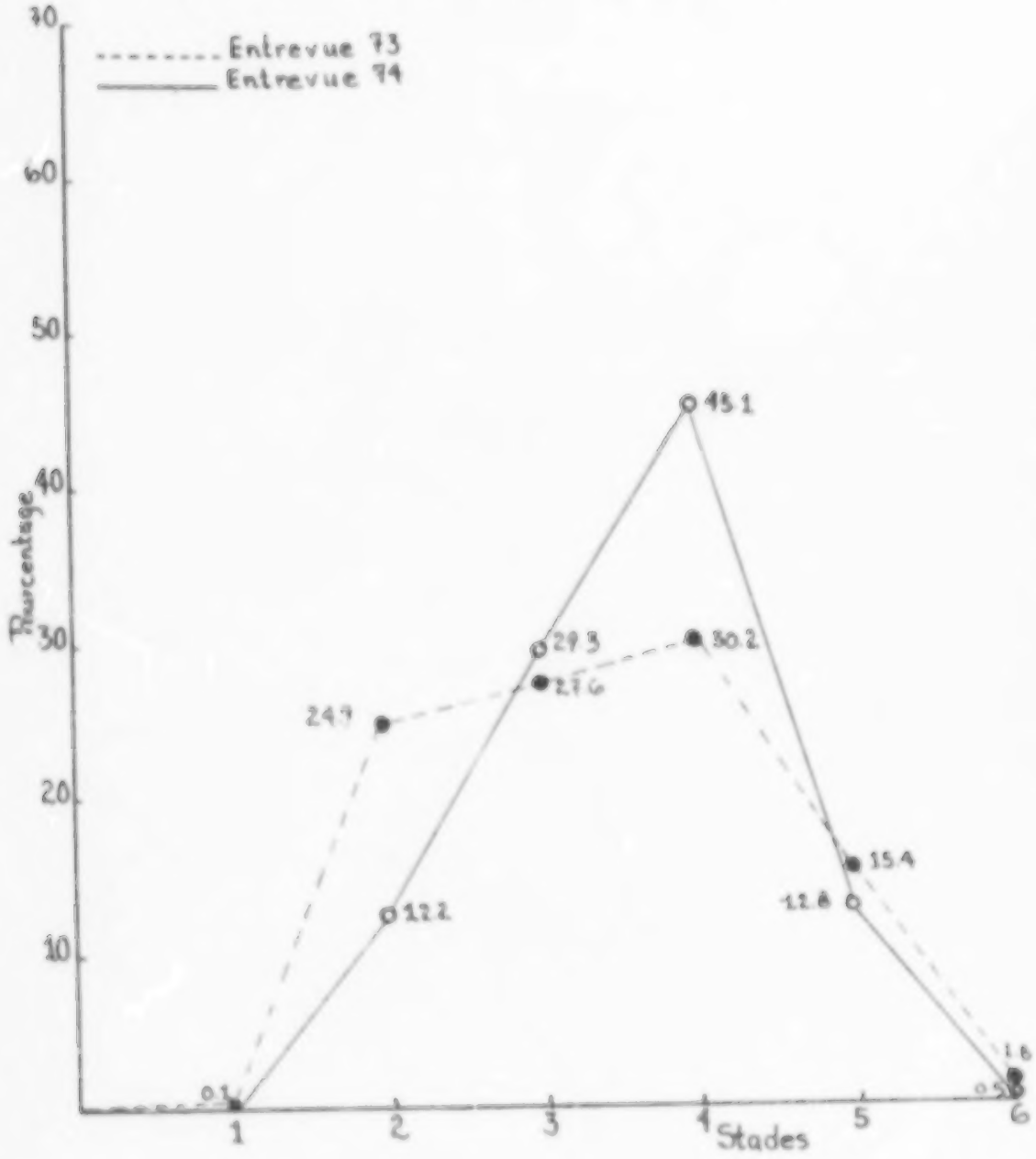


Tableau G34

Pourcentages d'usage de chaque stade, aux dilemmes généraux,
pour les 23 garçons du groupe témoin,
lors des entrevues de novembre 1973 et de mai 1974

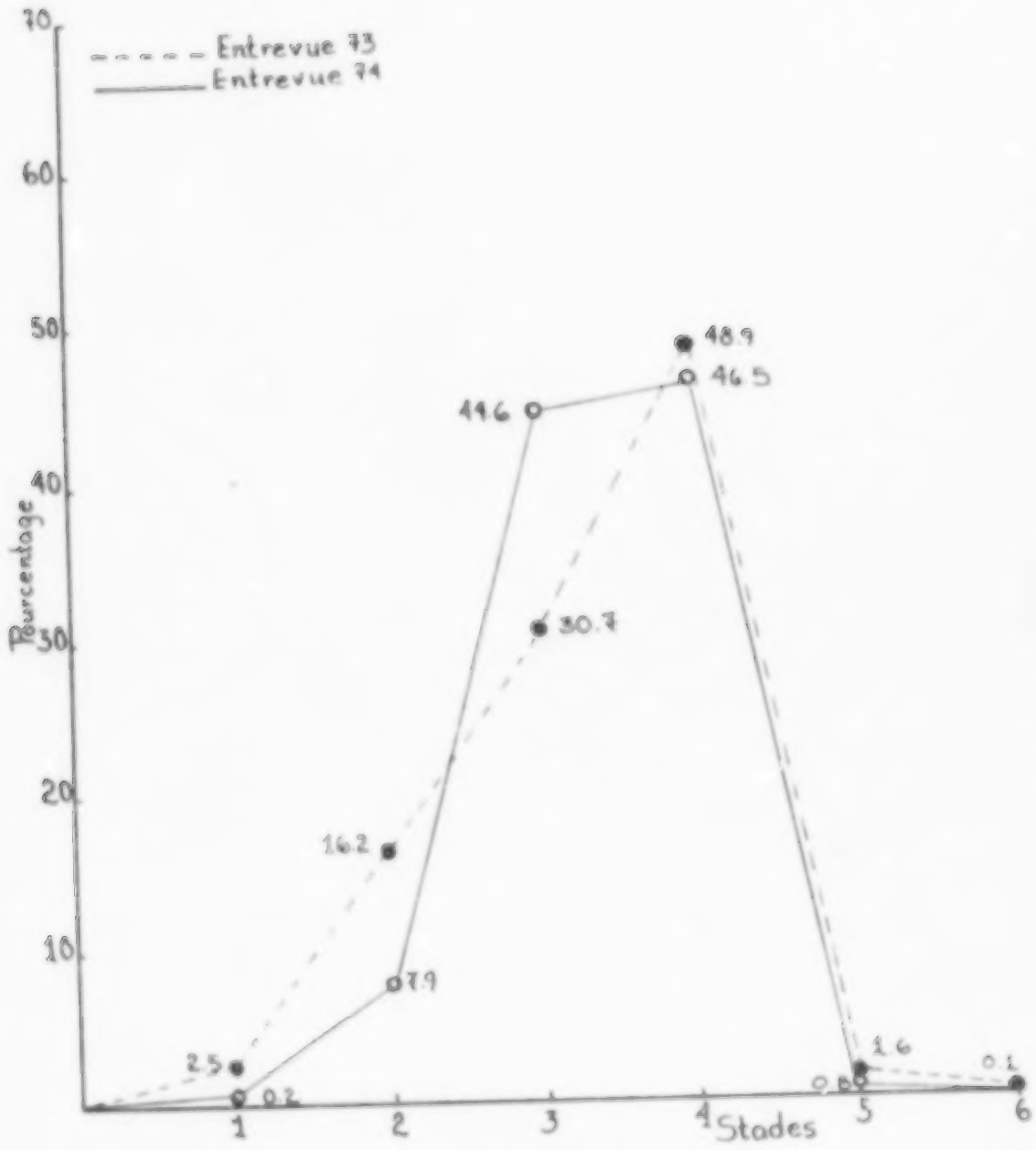


Tableau G35

Pourcentages d'usage de chaque stade, aux dilemmes sexuels,
pour les 28 garçons du groupe expérimental,
lors des entrevues de novembre 1973 et de mai 1974

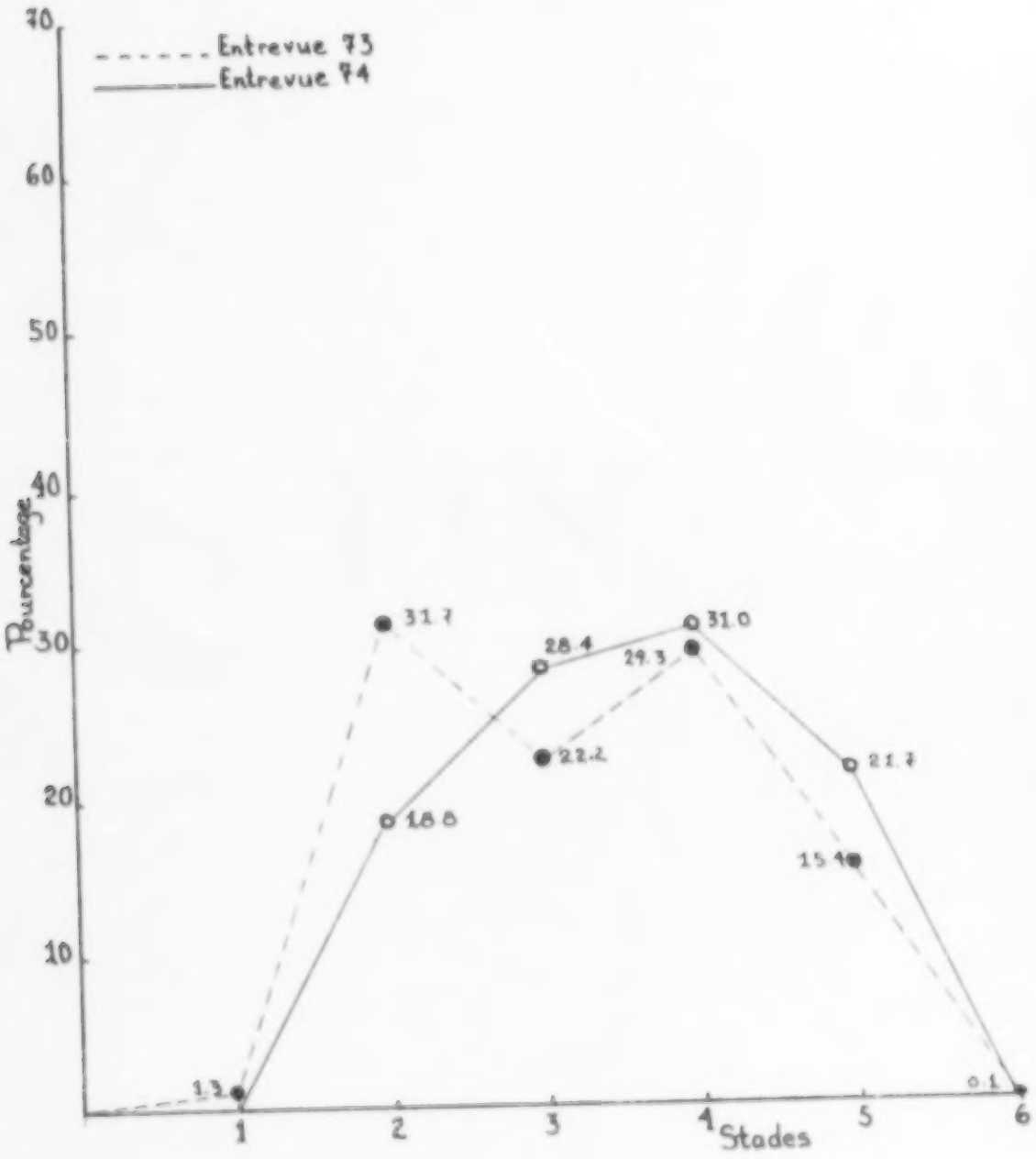


Tableau G36

Pourcentages d'usage de chaque stade, aux dilemmes sexuels,
pour les 23 garçons du groupe témoin,
lors des entrevues de novembre 1973 et de mai 1974

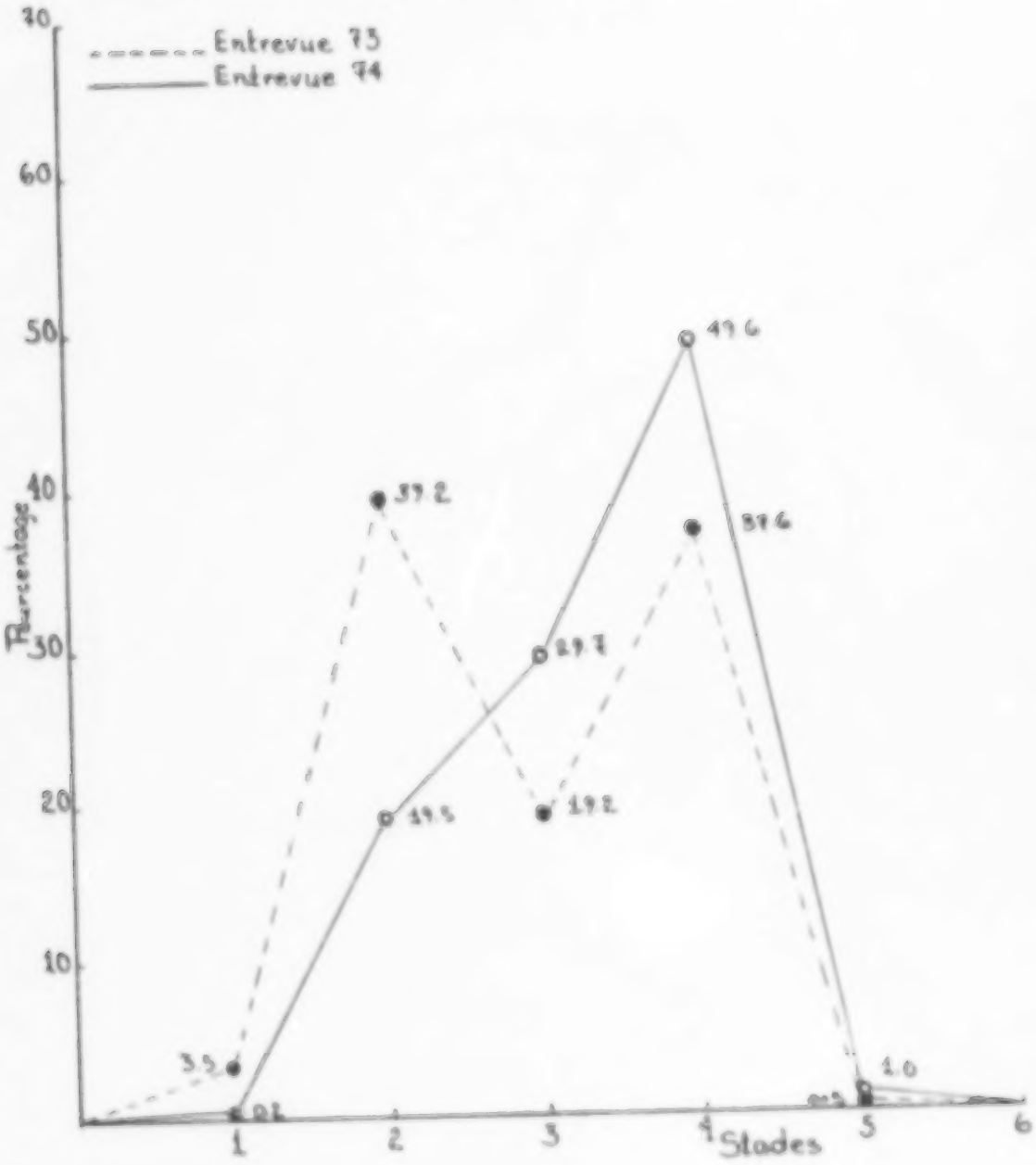


Tableau G37

Pourcentage d'usage de chaque stade, aux dilemmes généraux,
pour les 72 filles du groupe expérimental,
lors des entrevues de novembre 1973 et de mai 1974

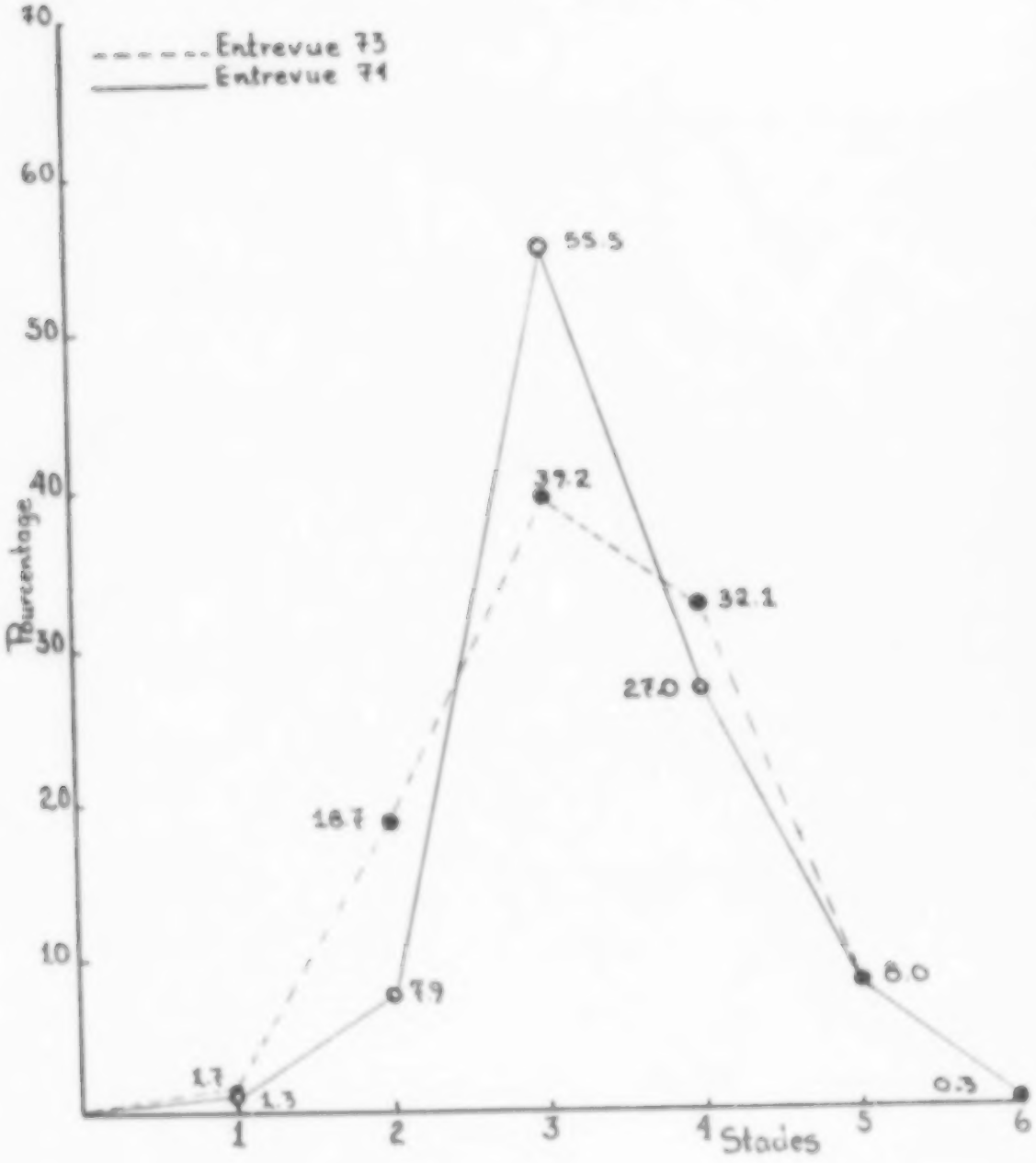


Tableau G38

Pourcentages d'usage de chaque stade, aux dilemmes généraux,
pour les 51 filles du groupe témoin,
lors des entrevues de novembre 1973 et de mai 1974

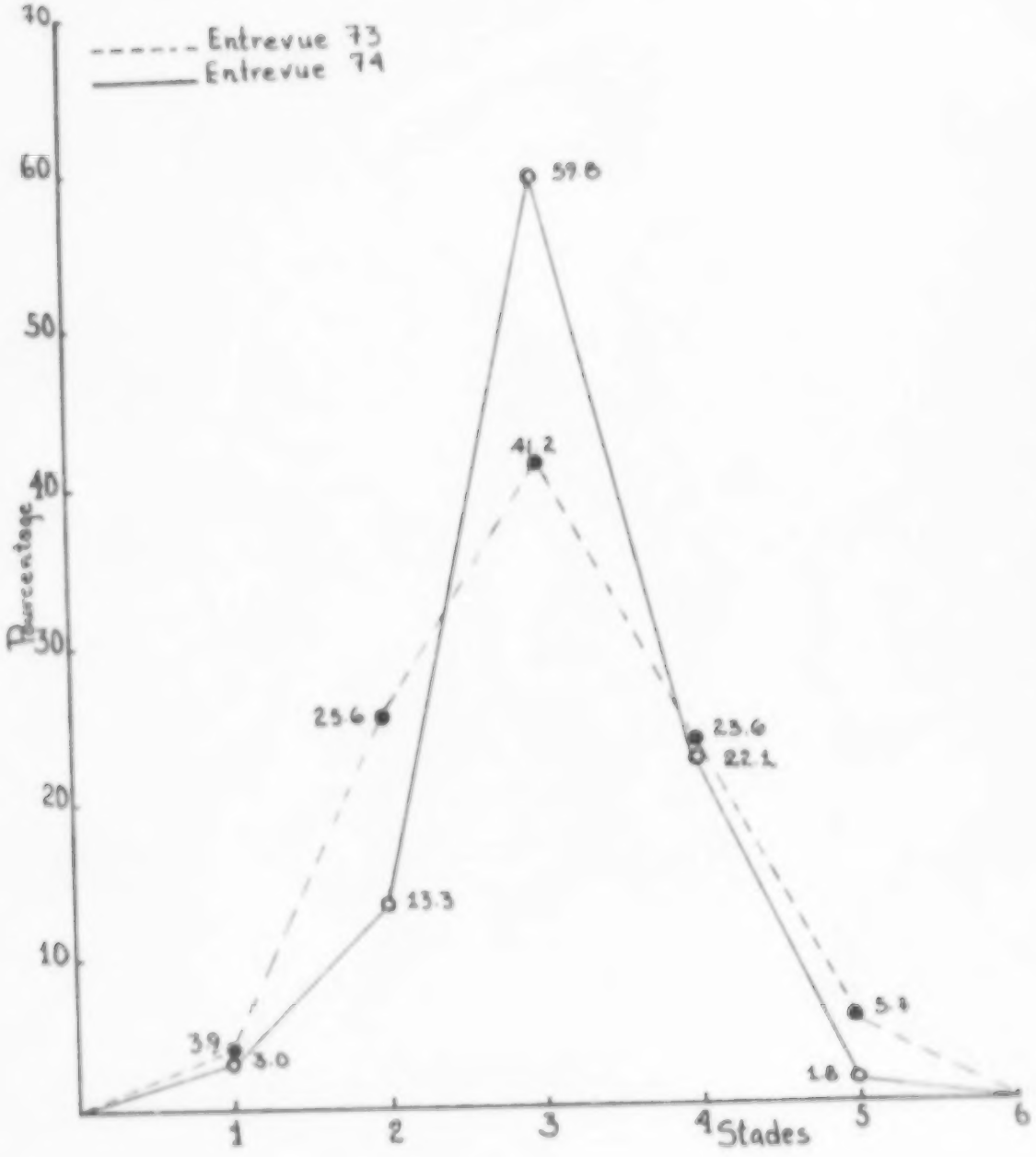


Tableau G39

Pourcentages d'usage de chaque stade, aux dilemmes sexuels, pour les 72 filles du groupe expérimental, lors des entrevues de novembre 1973 et de mai 1974

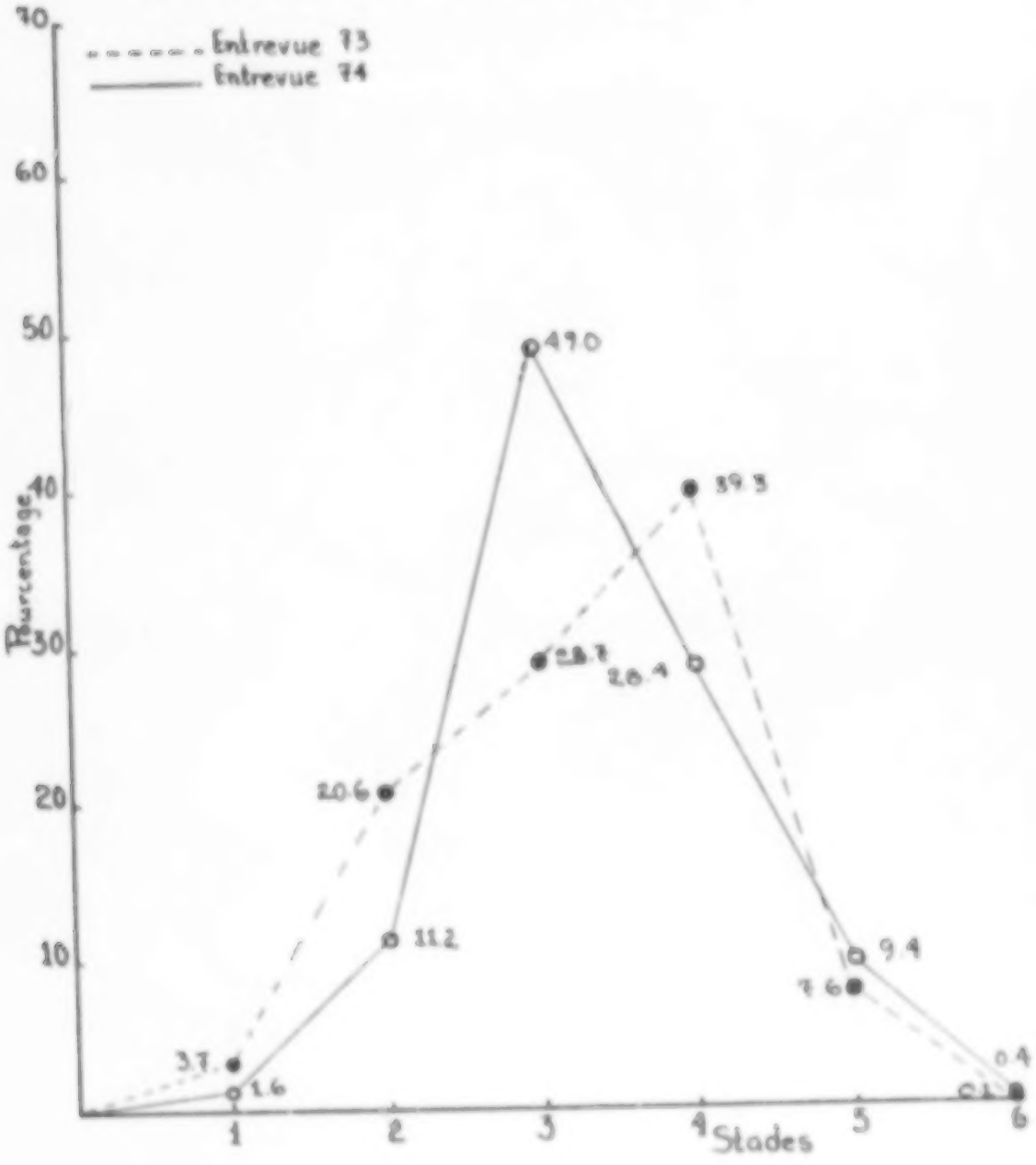
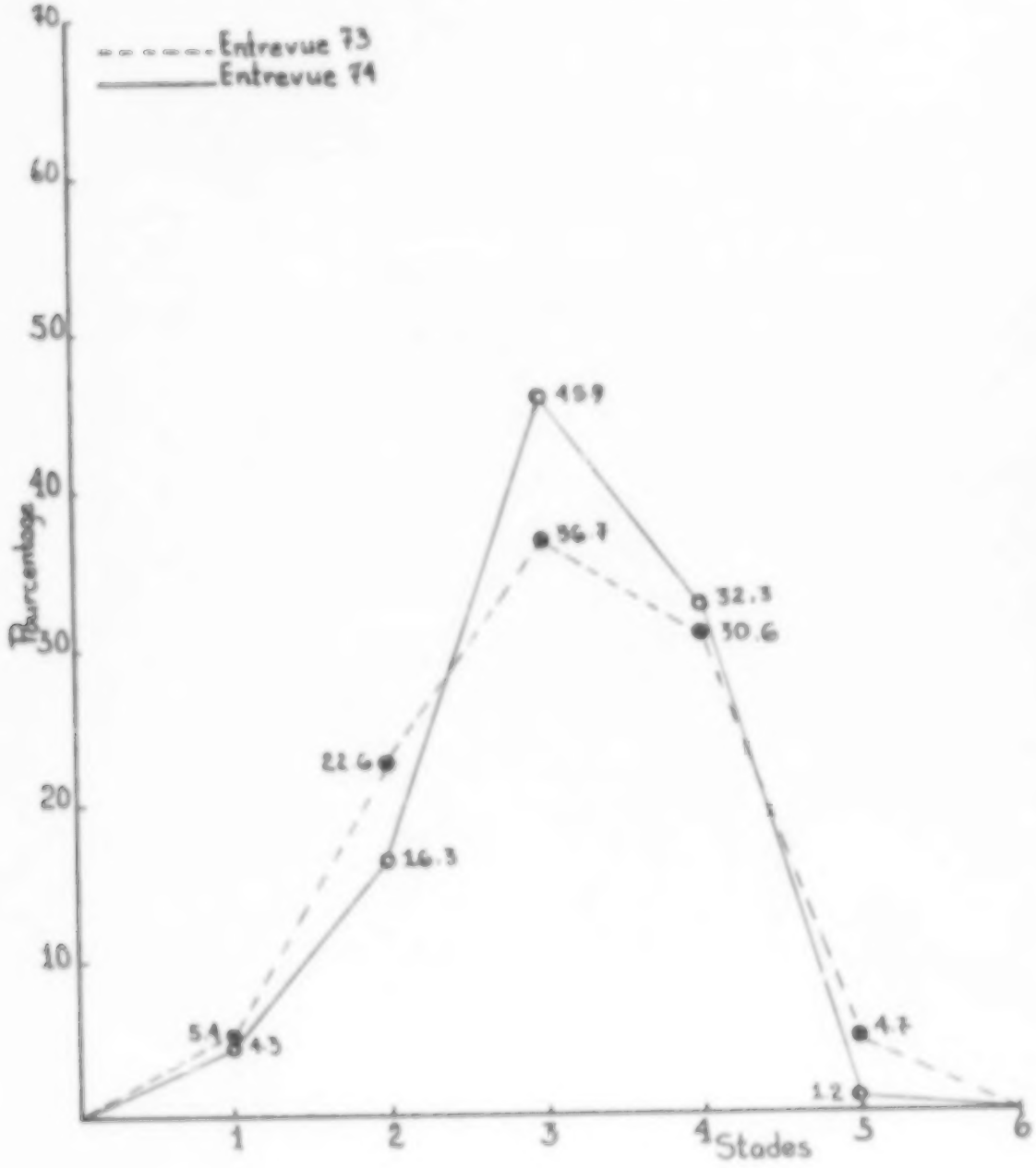


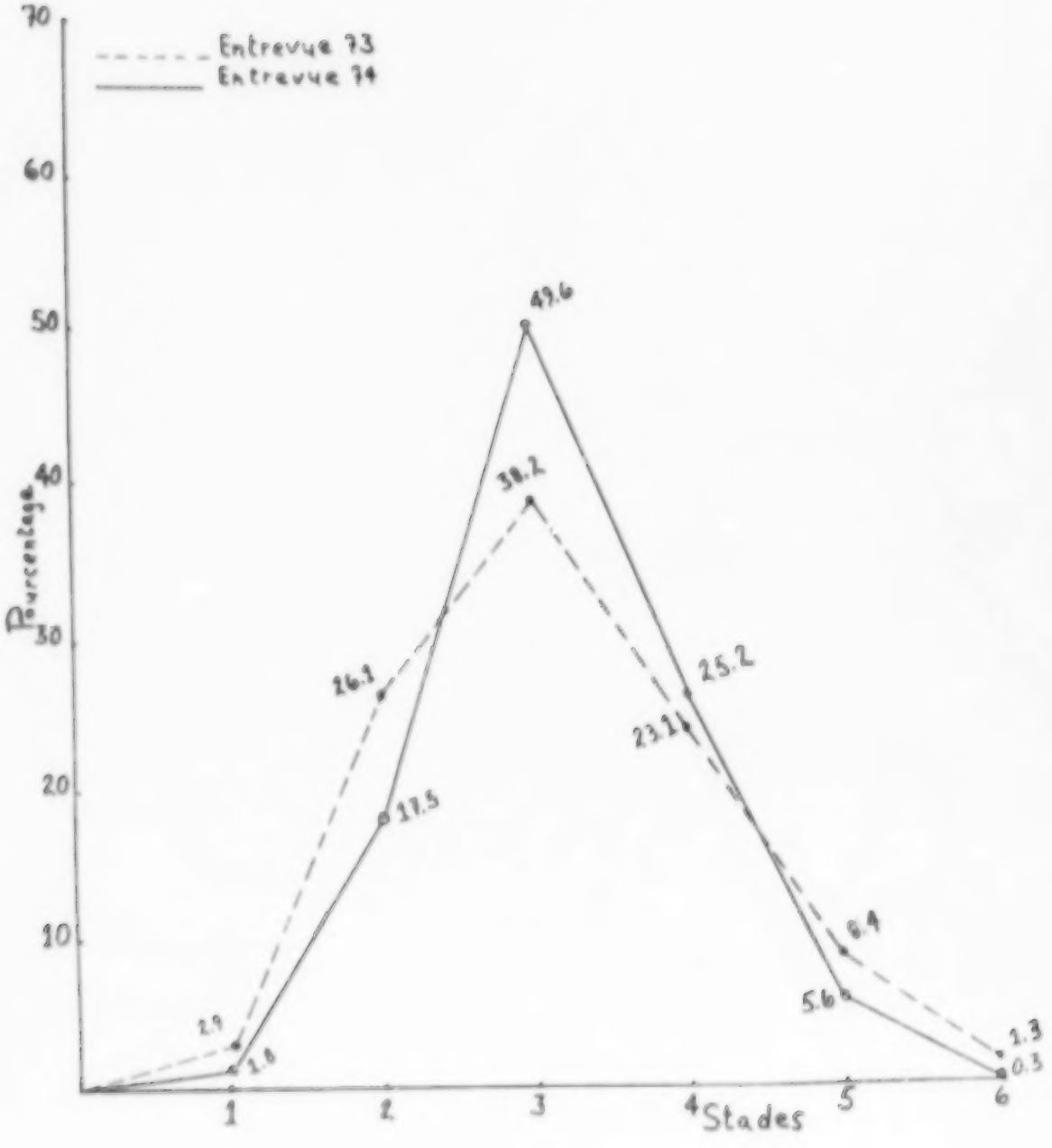
Tableau G40

Pourcentages d'usage de chaque stade, aux dilemmes sexuels,
pour les 51 filles du groupe témoin,
lors des entrevues de novembre 1973 et de mai 1974



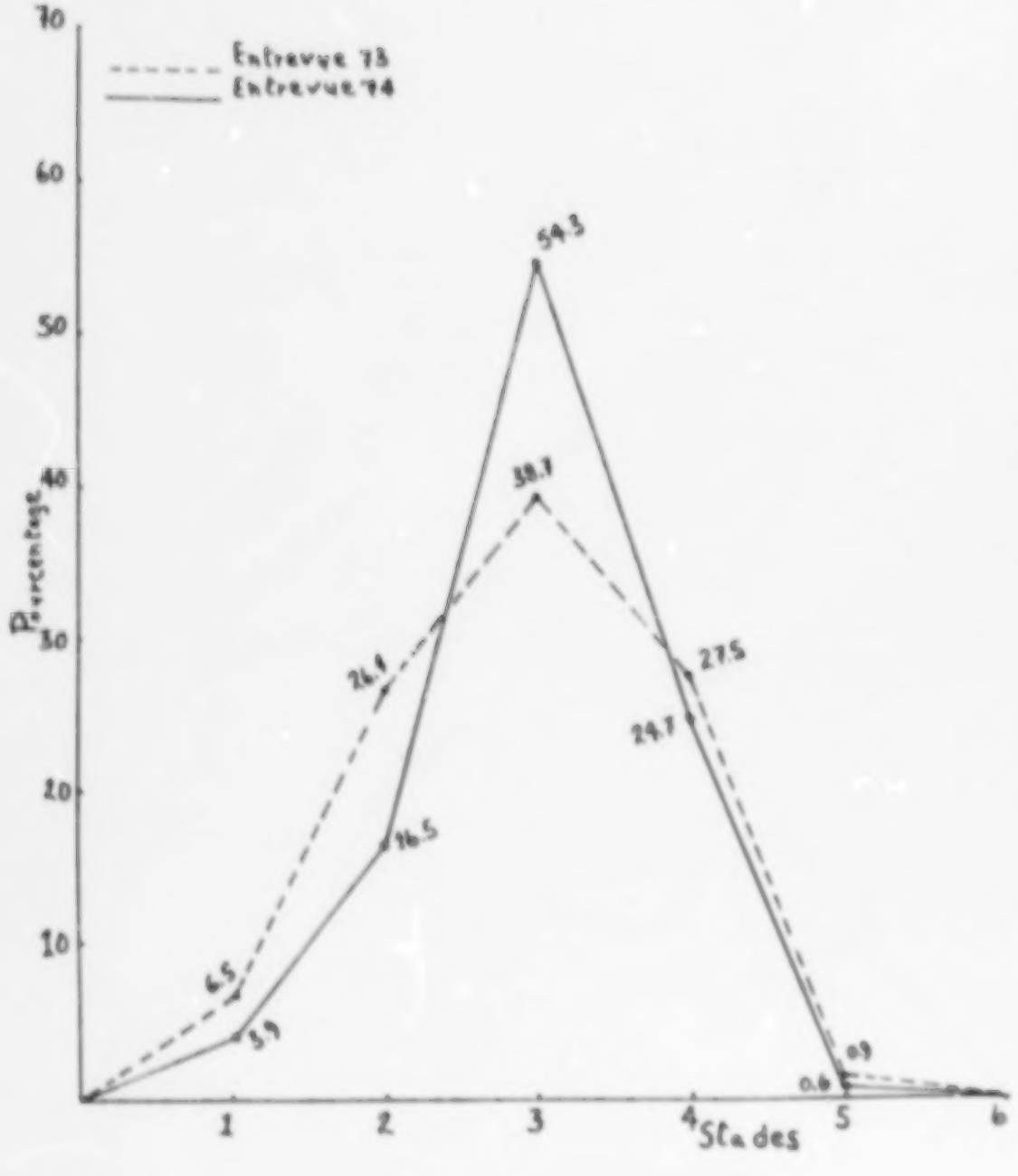
Graphique G41

Pourcentages d'usage de chaque stade, aux dilemmes généraux, pour les sujets expérimentaux âgés de moins de 16 ans



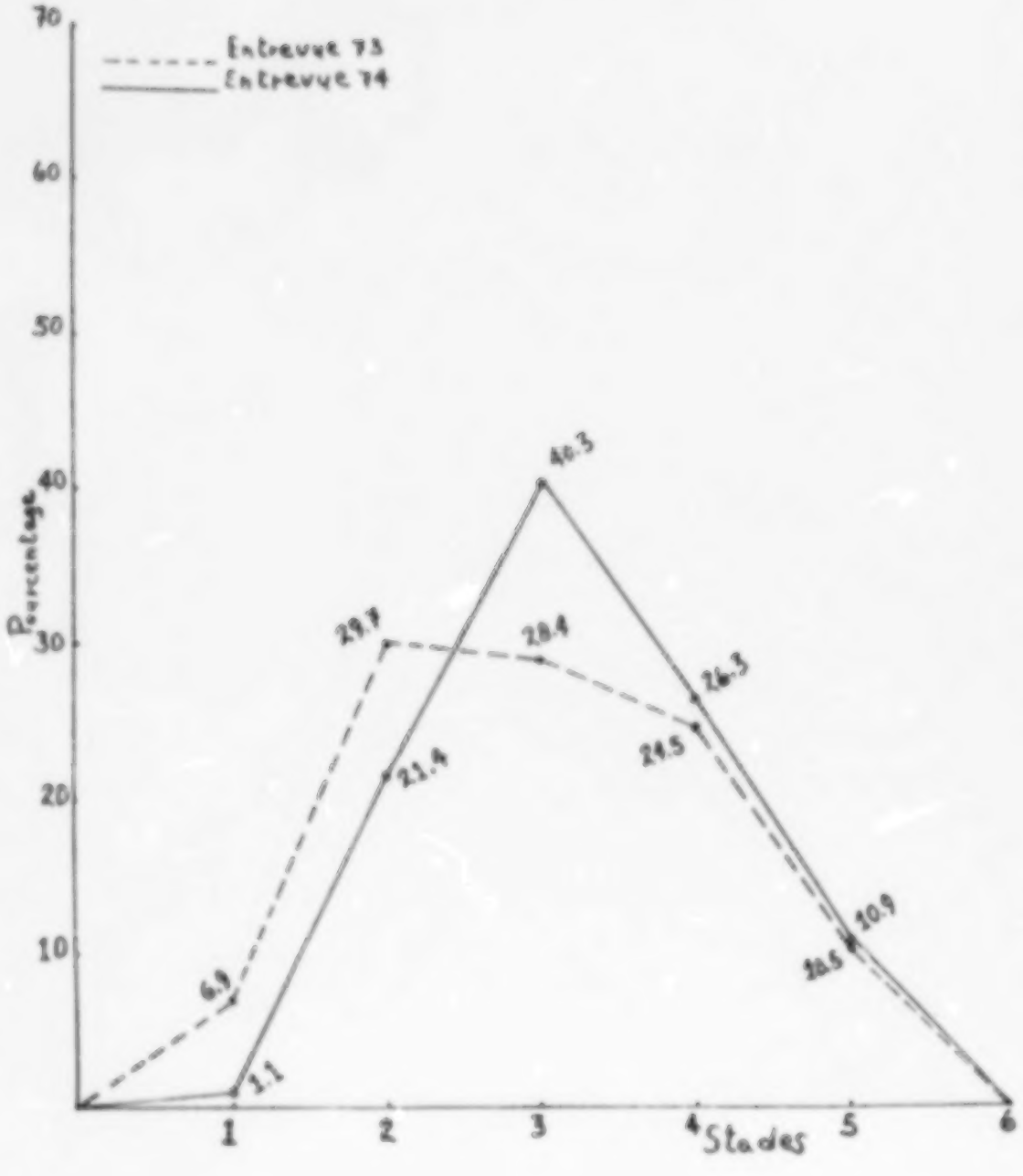
Graphique G42

Pourcentages d'usage de chaque stade, aux dilemmes généraux, pour les sujets témoins âgés de moins de 15 ans



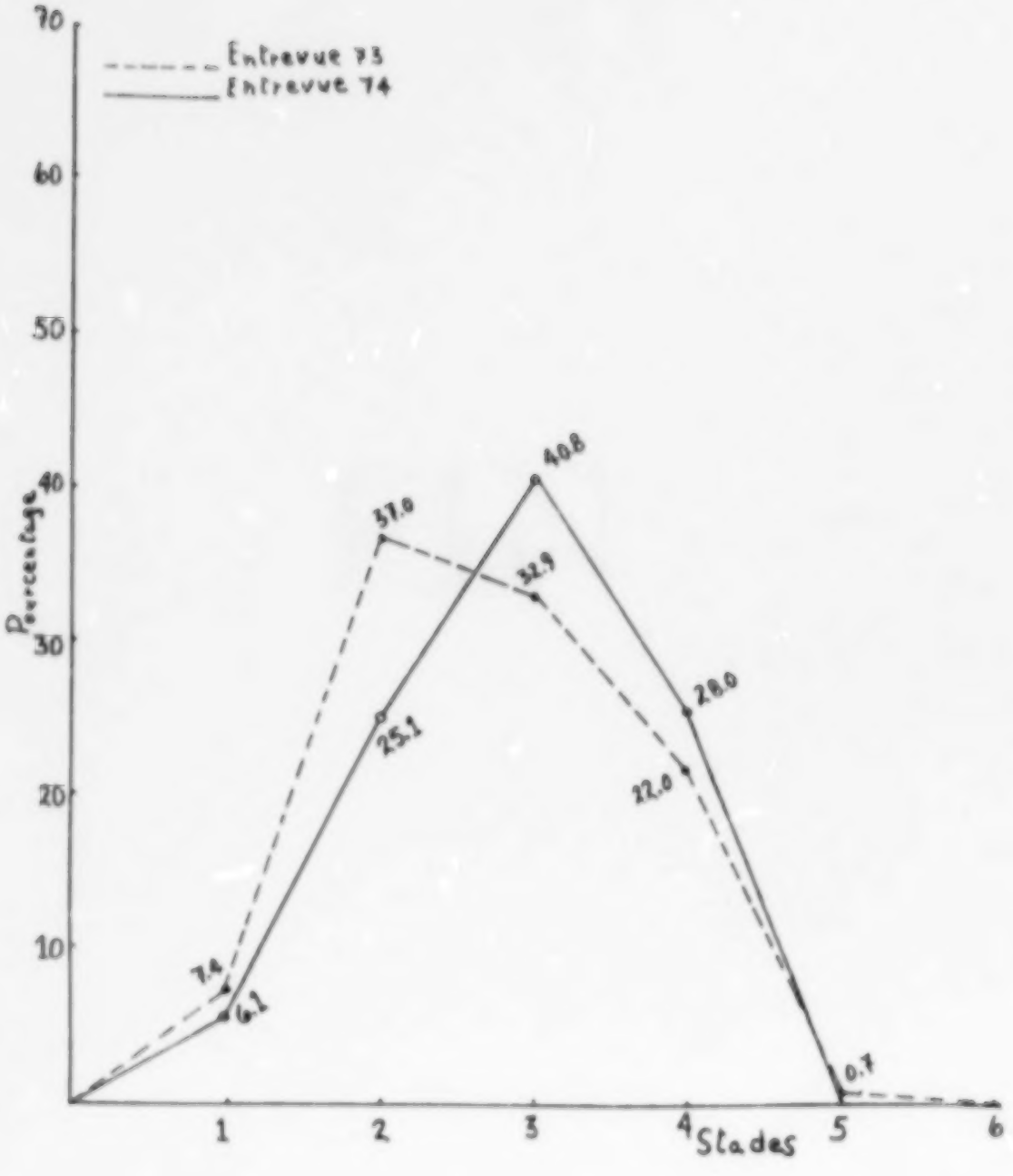
Graphique G43

Pourcentages d'usage de chaque stade, aux dilemmes sexuels, pour les sujets expérimentaux âgés de moins de 15 ans



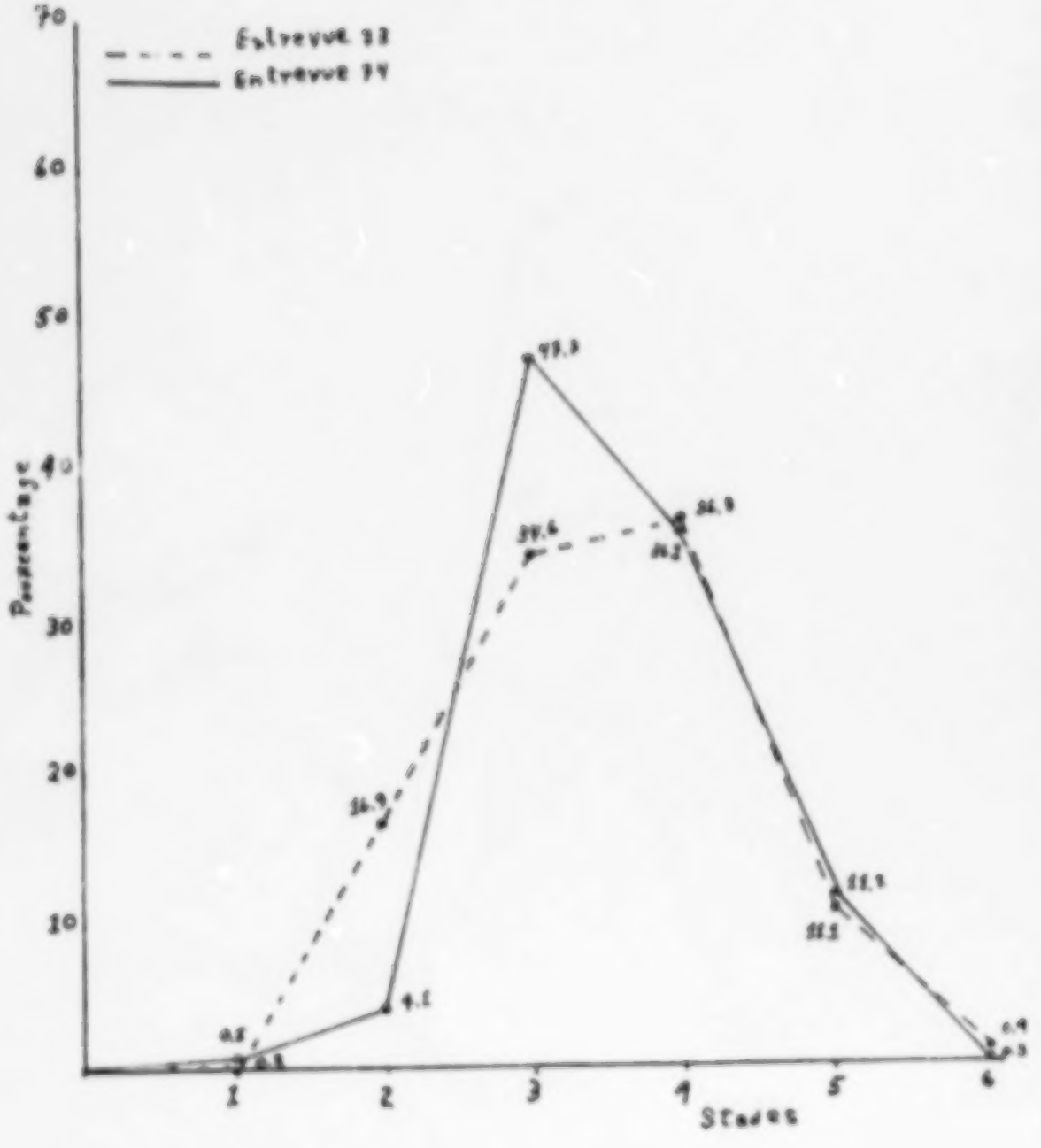
Graphique G44

Pourcentages d'usage de chaque stade, aux dilemmes sexuels pour les sujets témoins âgés de moins de 16 ans



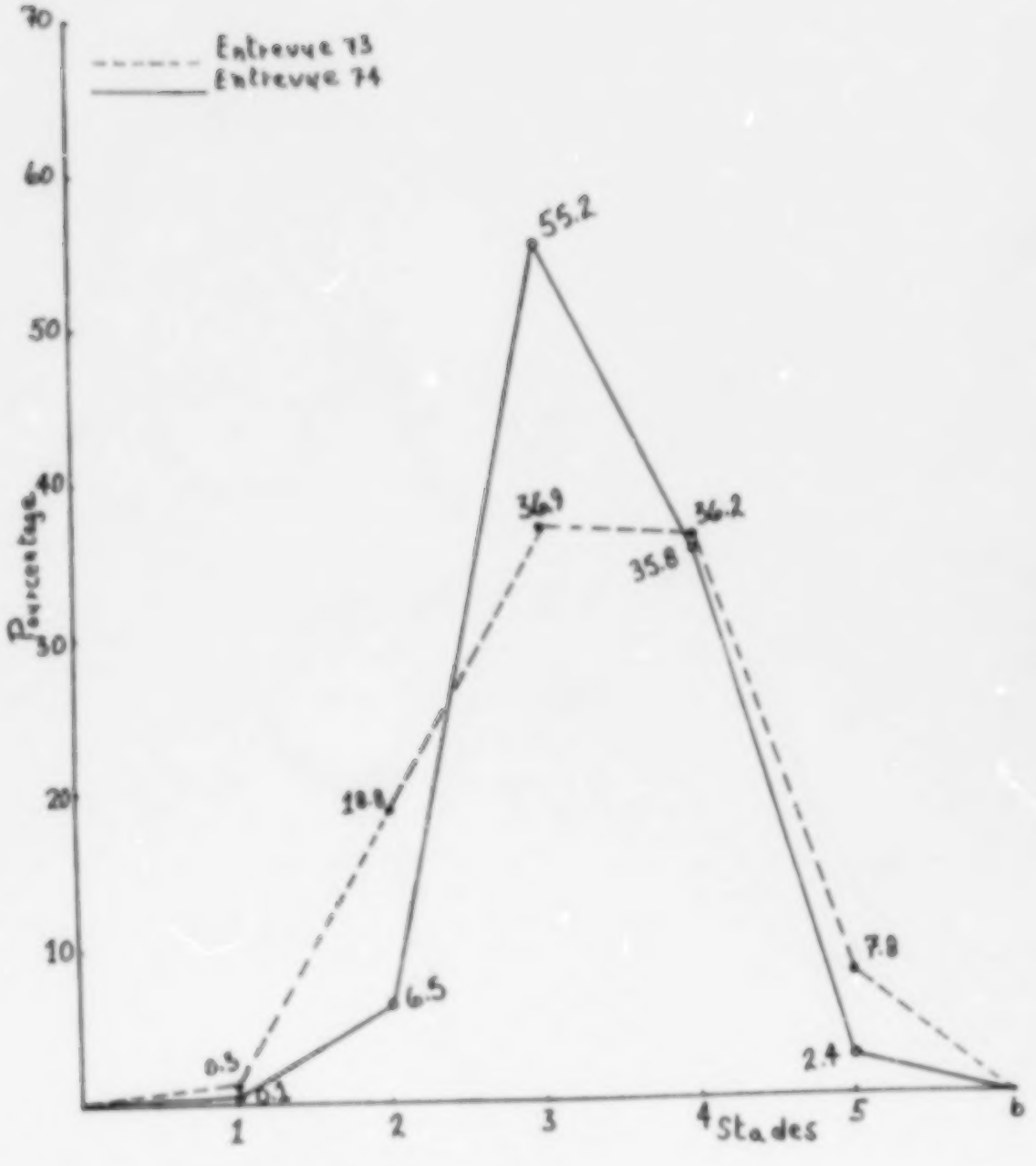
Graphique G45

Pourcentages d'usage de chaque stade, aux dilemmes généraux, pour les sujets expérimentaux âgés de 16 ans ou plus



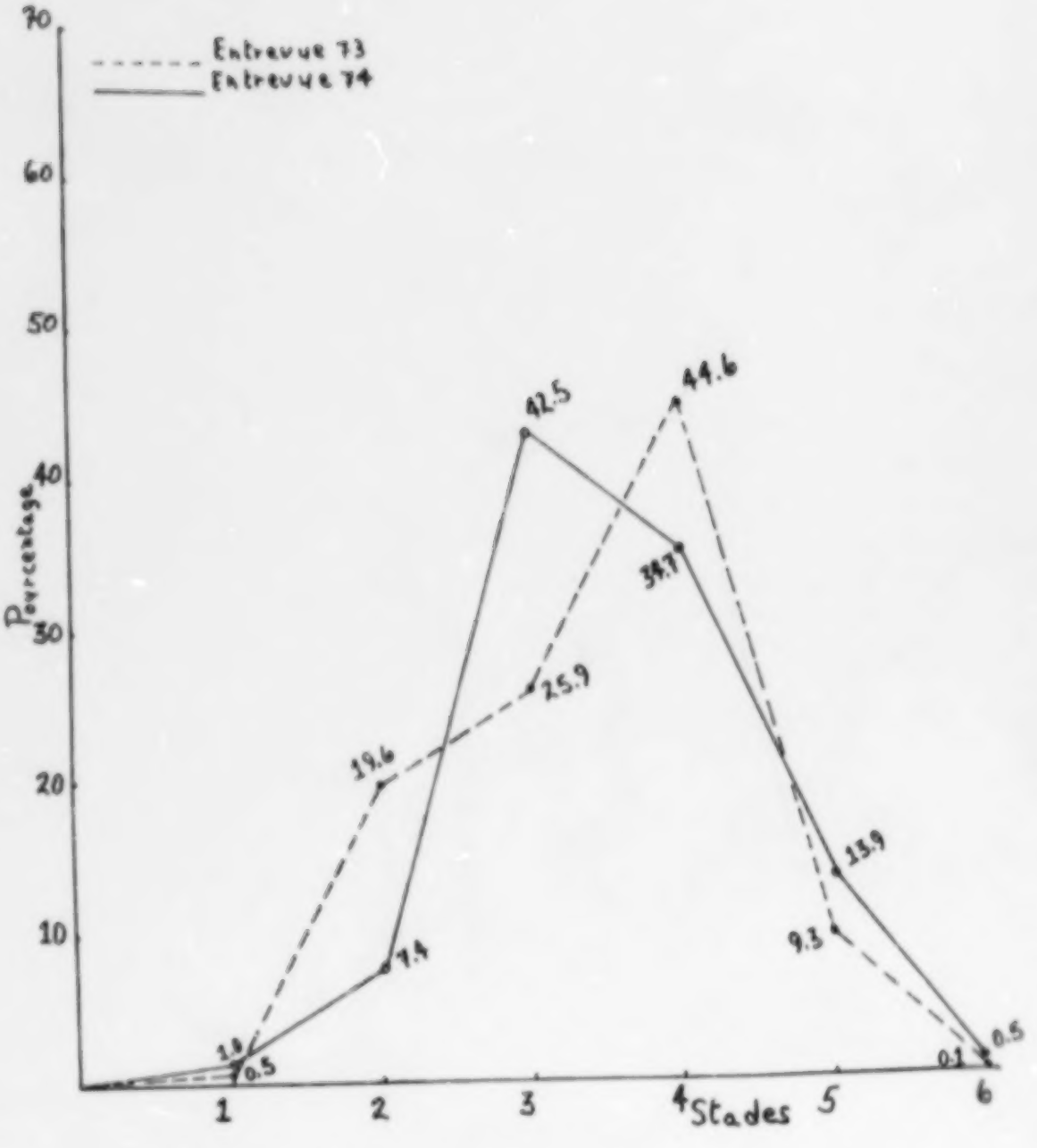
Graphique G46

Pourcentages d'usage de chaque stade, aux dilemmes généraux, pour les sujets témoins âgés de 16 ans ou plus



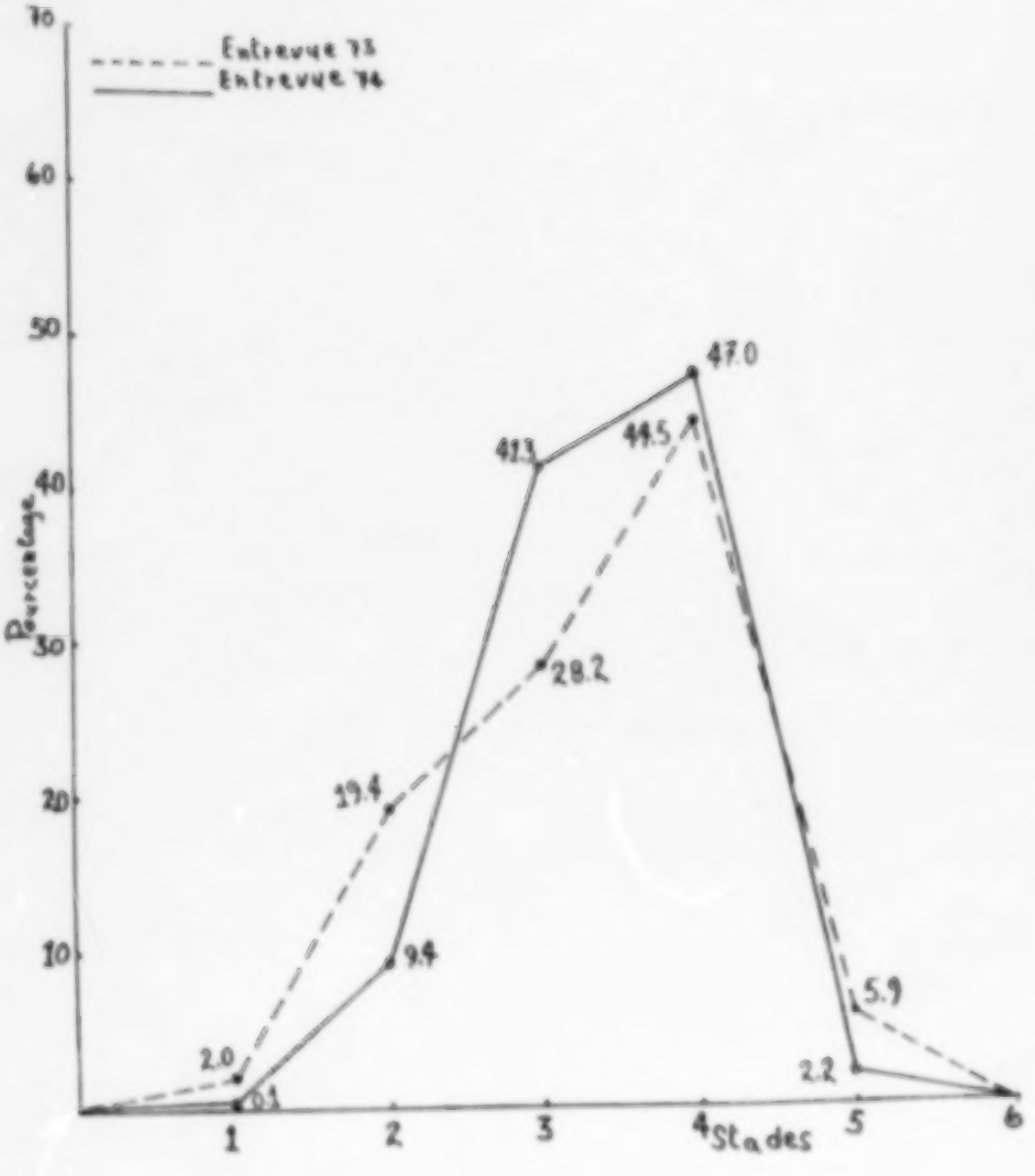
Graphique G47

Pourcentages d'usage de chaque stade, aux dilemmes sexuels, pour les sujets expérimentaux âgés de 16 ans ou plus



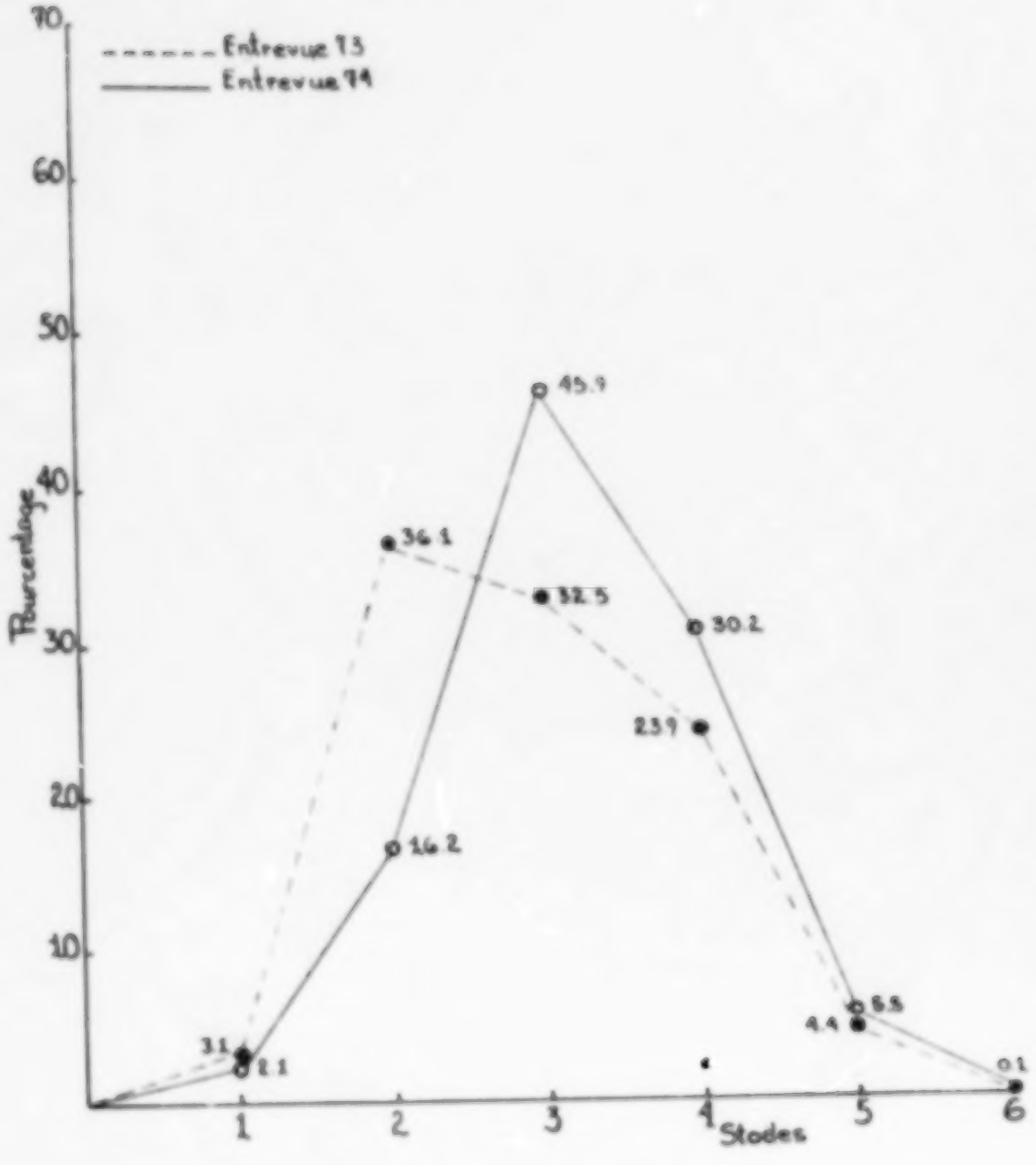
Graphique G48

Pourcentages d'usage de chaque stade, aux dilemmes sexuels,
pour les sujets témoins âgés de 16 ans ou plus



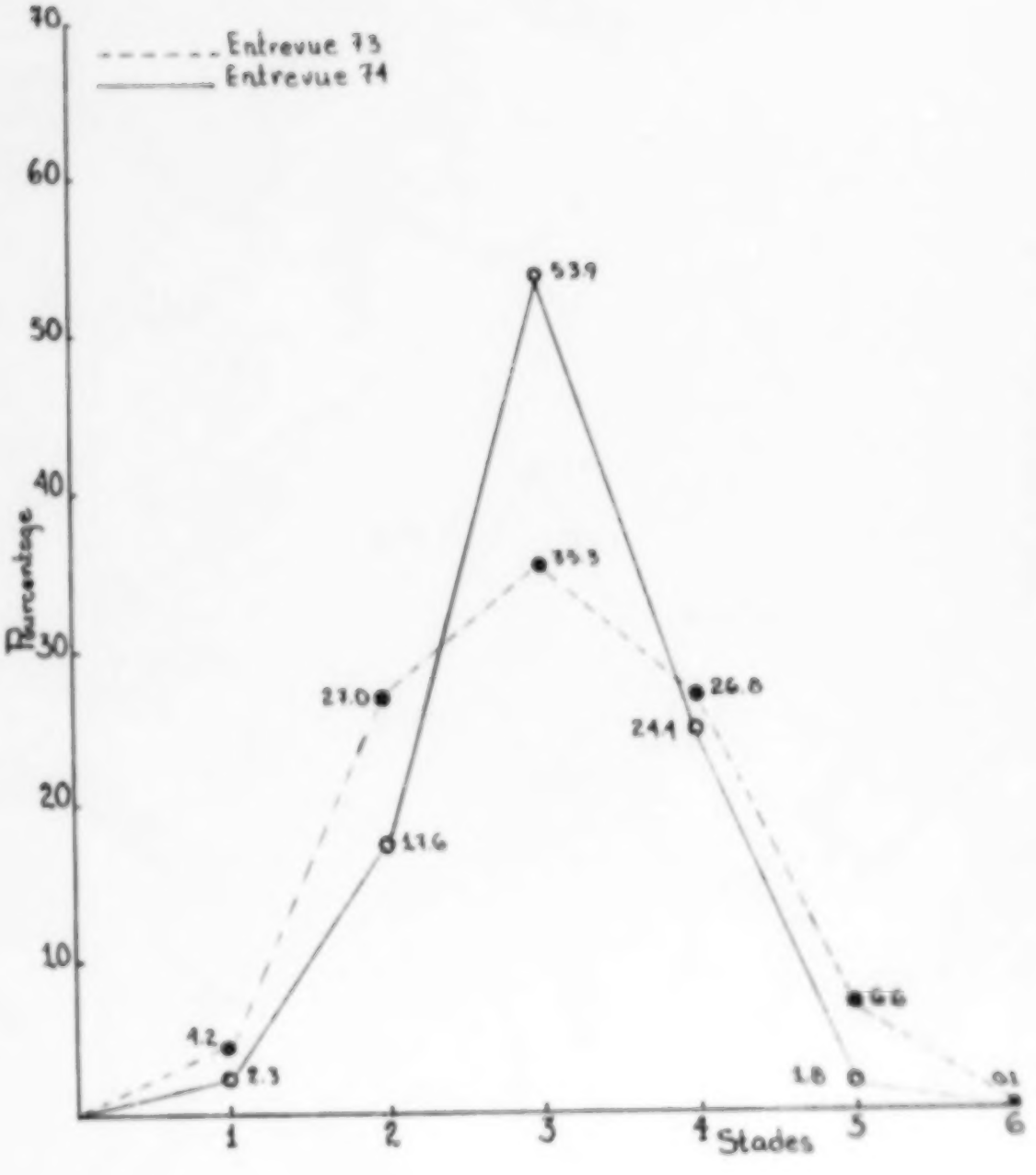
Graphique G49

Pourcentages d'usage de chaque stade, aux dilemmes généraux, pour les 41 sujets expérimentaux à NAME plus faible



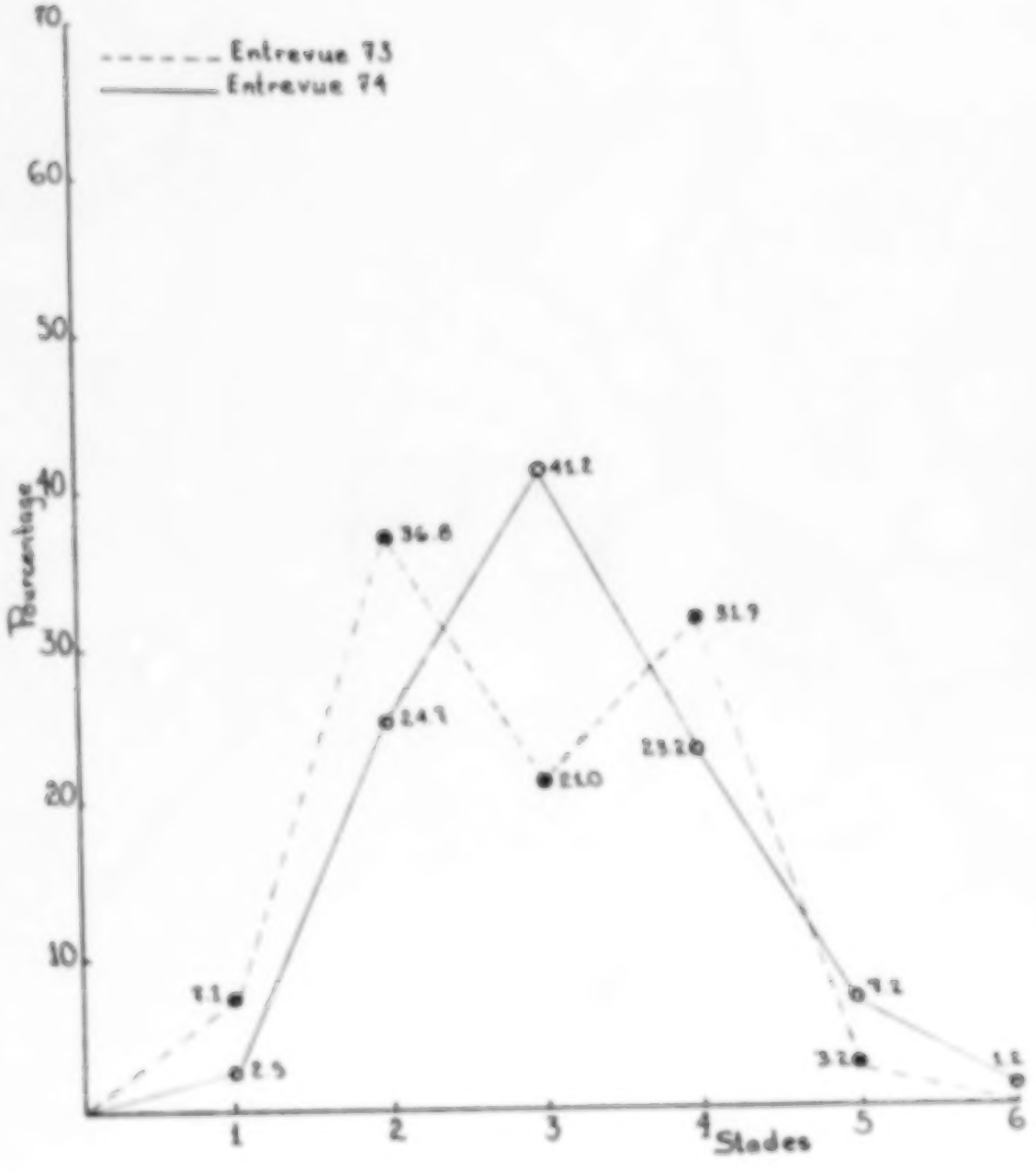
Graphique G50

Pourcentages d'usage de chaque stade, aux dilemmes généraux, pour les 42 sujets témoins à RAME plus faible



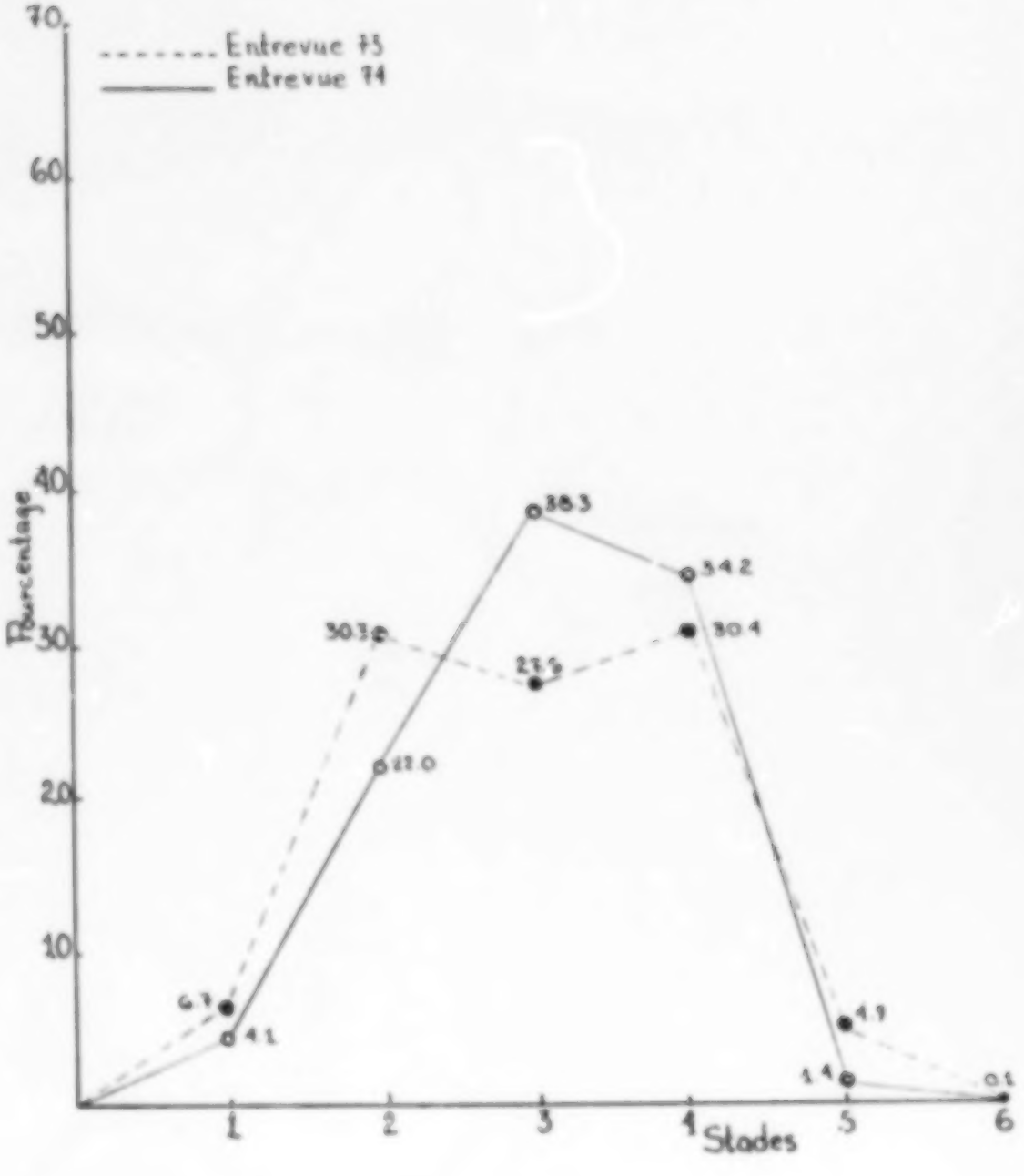
Graphique G51

Pourcentages d'usage de chaque stade, aux dilemmes sexuels, pour les 41 sujets expérimentaux à HAME plus faible



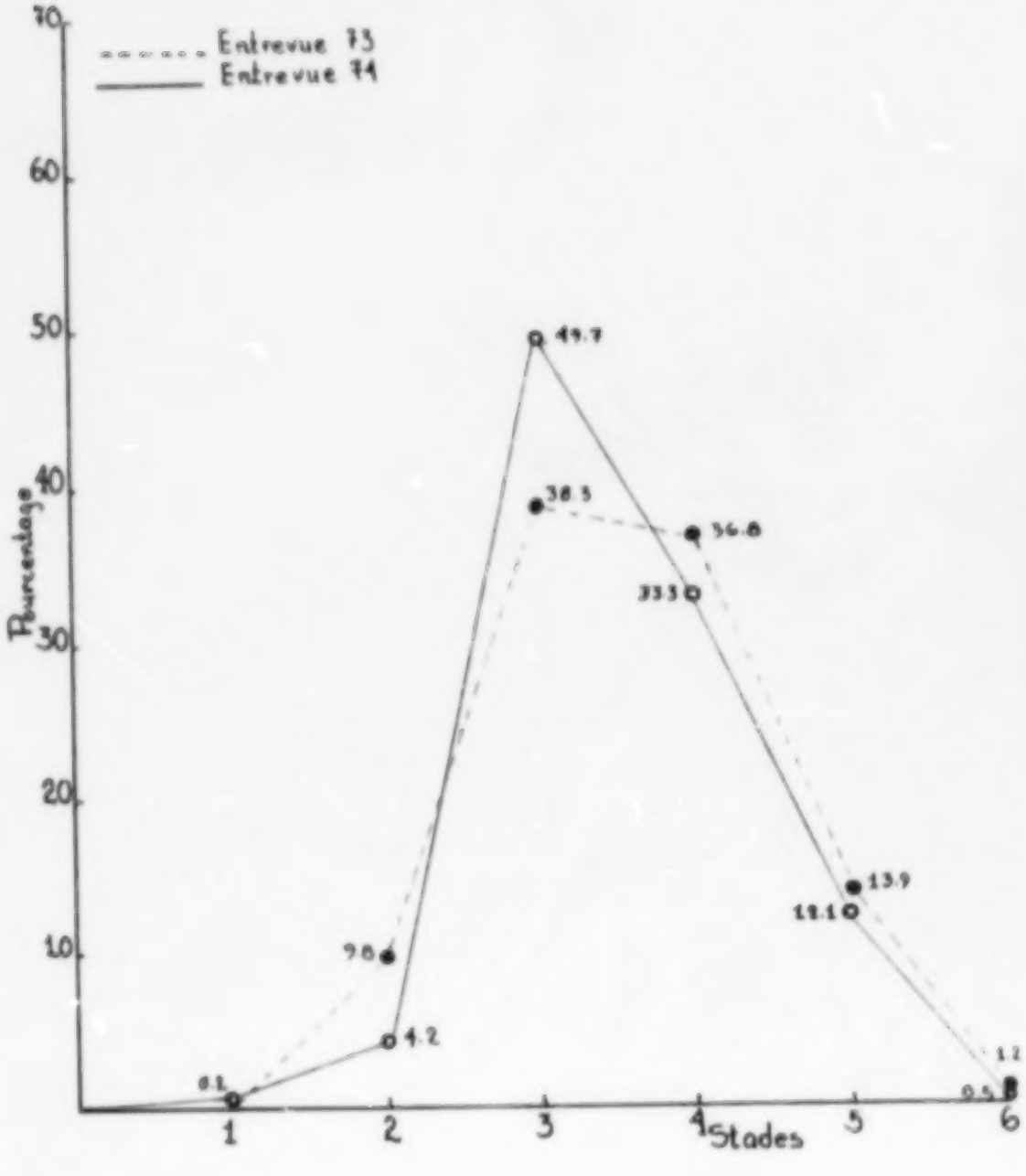
Graphique G52

Pourcentage d'usage de chaque stade, aux dilemmes sexuels, pour les 42 sujets témoins à HAME plus faible



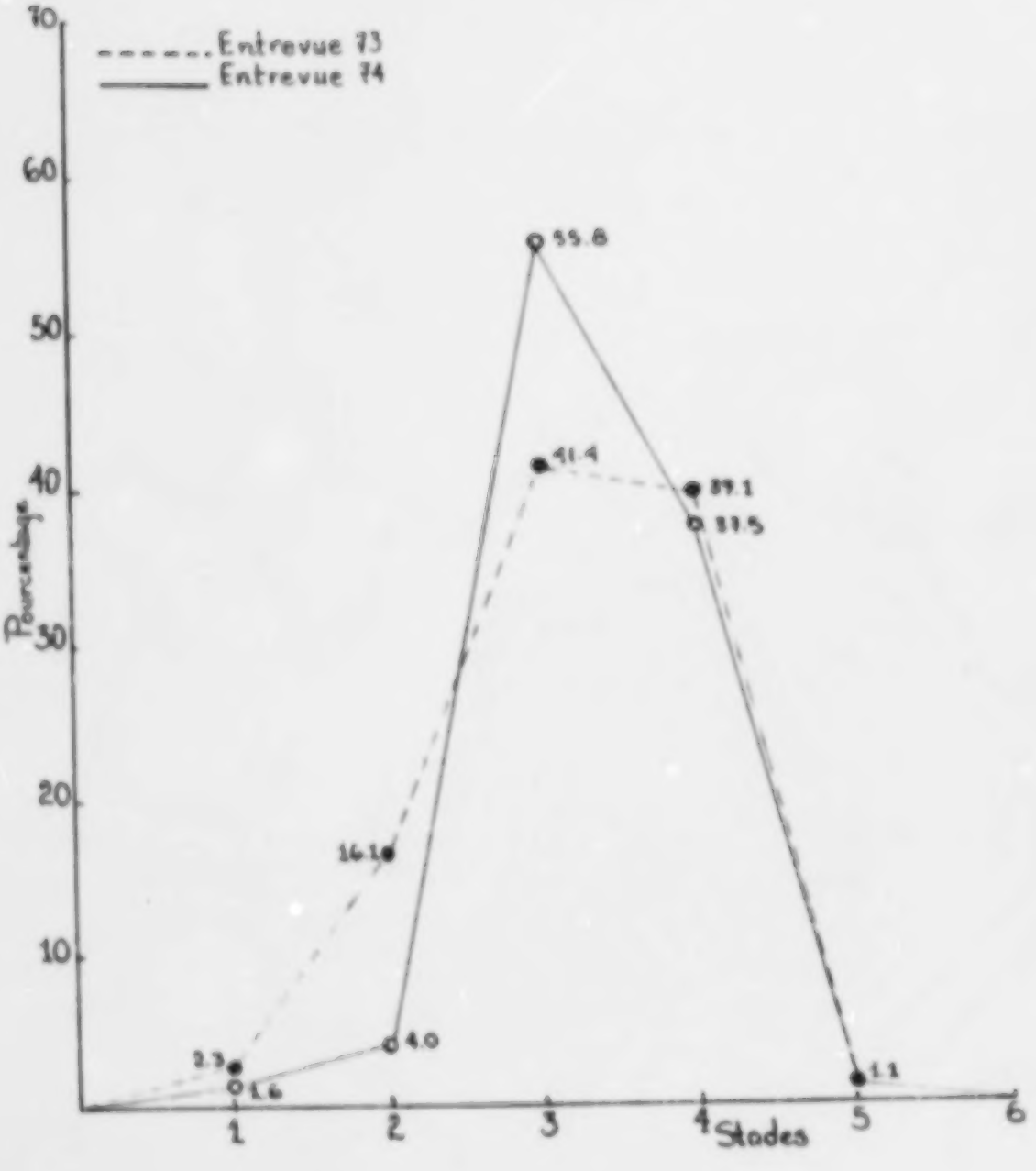
Graphique G53

Pourcentages d'usage de chaque stade, aux dilemmes généraux,
pour les 59 sujets expérimentaux à HAMF plus fort



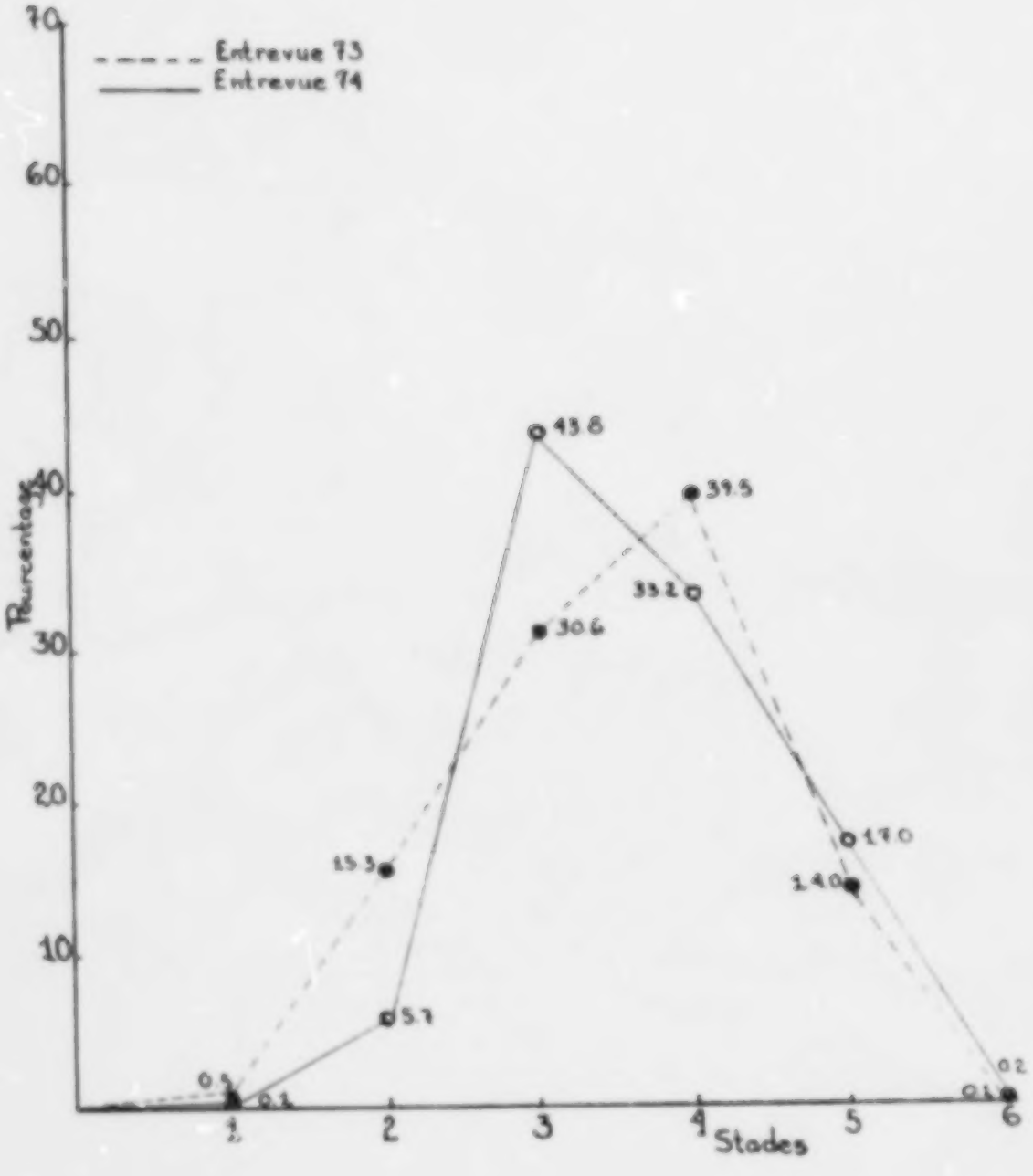
Graphique G54

Pourcentages d'usage de chaque stade, aux dilemmes généraux,
pour les 39 sujets témoins à HAME plus fort



Graphique G55

Pourcentages d'usage de chaque stade, aux dilemmes sexuels, pour les 59 sujets expérimentaux à HAME plus fort



Graphique G56

Pourcentages d'usage de chaque stade, aux dilemmes sexuels, pour les 39 sujets témoins à HAME plus fort

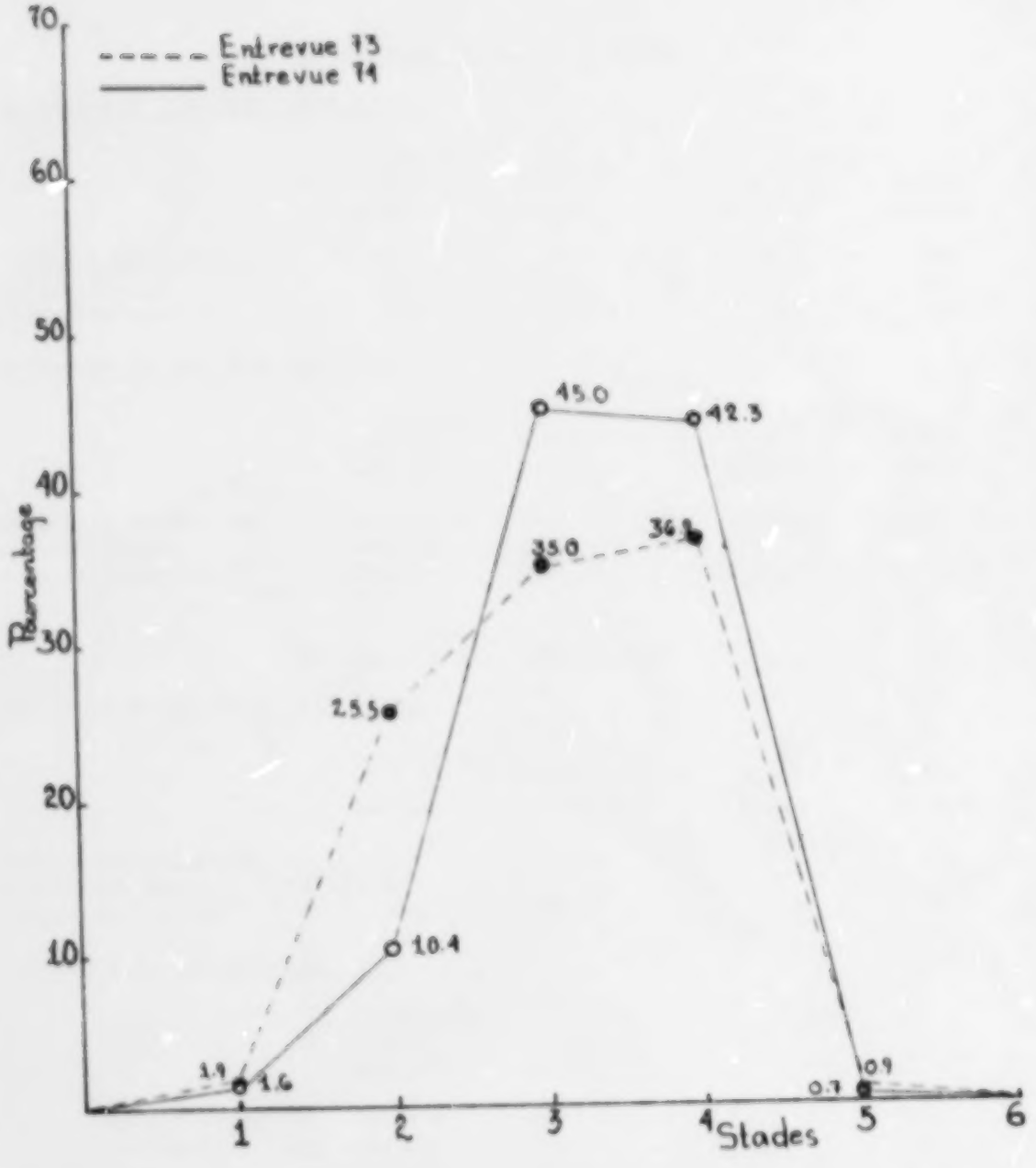


Tableau G57

M.M.S. général et M.M.S. sexuel, aux deux entrevues, pour les garçons et les filles départagés selon l'âge[1]

Sujets âgés de moins de 16 ans

Entrevues de novembre 1973 (TEST)

		Garçons			Filles	
	N[2]	M.M.S. général	M.M.S. sexuel	N	M.M.S. général	M.M.S. sexuel
Sujets expérimentaux	11	356	354	30	287	285
Sujets témoins	9	306	265	30	274	268
Signification[3] (α)		.268	.023		.484	.459

Entrevues de mai 1974 (RE-TEST)

		Garçons			Filles	
	N	M.M.S. général	M.M.S. sexuel	N	M.M.S. général	M.M.S. sexuel
Sujets expérimentaux	11	366(+10)[4]	379(+25)	30	297(+10)	303(+18)
Sujets témoins	9	323(+17)	295(+50)	30	284(+10)	276(+8)
Signification (α)		.279(.815)	.070(.327)		.447(.988)	.195(.399)

Sujets âgés de 16 ans ou plus

Entrevues de novembre 1973 (TEST)

		Garçons			Filles	
	N	M.M.S. général	M.M.S. sexuel	N	M.M.S. général	M.M.S. sexuel
Sujets expérimentaux	17	331	321	42	342	349
Sujets témoins	14	344	315	21	330	348
Signification (α)		.541	.823		.510	.945

Entrevues de mai 1974 (RE-TEST)

		Garçons			Filles	
	N	M.M.S. général	M.M.S. sexuel	N	M.M.S. général	M.M.S. sexuel
Sujets expérimentaux	17	365(+34)	363(+42)	42	352(+10)	358(+9)
Sujets témoins	14	344(+0)	346(+31)	21	322(-7)	337(-11)
Signification (α)		.262(.090)	.518(.601)		.109(.329)	.293(.262)

1) Les nombres soulignés indiquent une différence significative ($P \leq .05$).

2) Nombre de sujets.

3) Signification statistique du test T de Student.

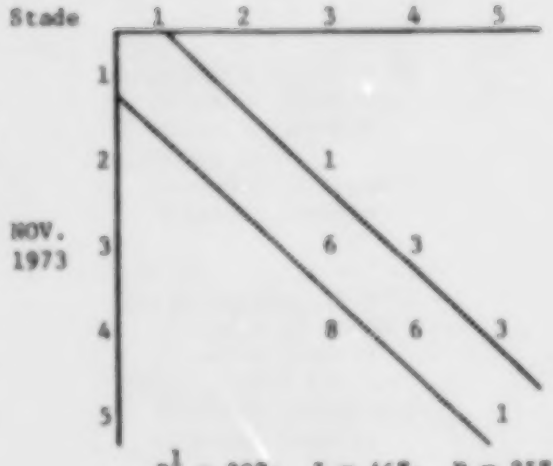
4) Ecart entre le TEST et le RE-TEST.

Tableau G58

Evolution du stade modal, selon chaque stade, pour les sujets de la classe A

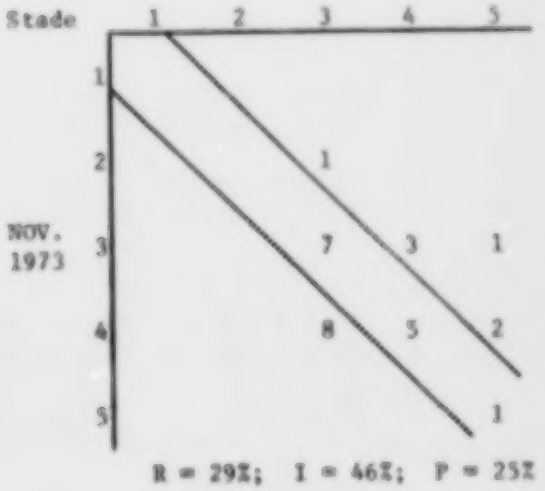
Sujets expérimentaux (N = 28)

Dilemmes généraux
Mai 1974



R[1] = 29%; I = 46%; P = 25%

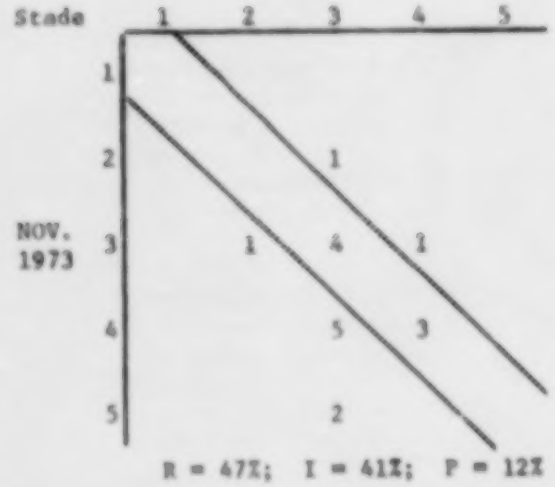
Dilemmes sexuels
Mai 1974



R = 29%; I = 46%; P = 25%

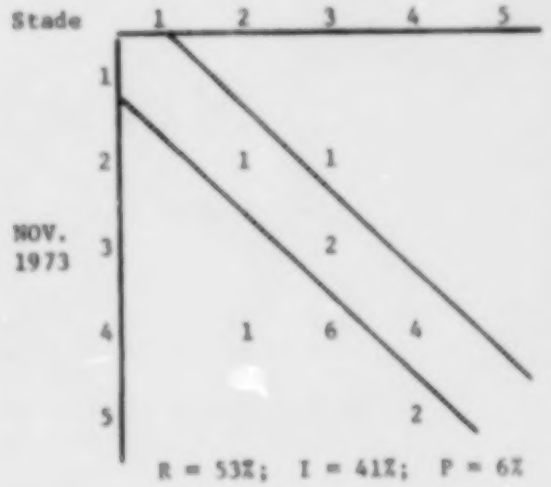
Sujets témoins (N = 17)

Dilemmes généraux
Mai 1974



R = 47%; I = 41%; P = 12%

Dilemmes sexuels
Mai 1974



R = 53%; I = 41%; P = 6%

---

1) R = Régression; I = Inchangé; P = Progression

Tableau G59

Changements dans les pourcentages d'usage de chaque stade, relatif au stade modal[1], pour les sujets expérimentaux de la classe A et les sujets témoins assignés[2]

Stade majeur général en 1973	Stade modal ↓ -3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Stades 1 et 2							
Expérimentaux (N = 1)							
dilemmes généraux				- 9.36	+16.03	- 6.67	
dilemmes sexuels				-32.85	+32.98	- 0.13	
Témoins (N = 1)							
dilemmes généraux				-52.63	+45.61	+ 7.02	
dilemmes sexuels				+20.44	-22.19	+ 1.75	
Stade 3							
Expérimentaux (N = 9)							
dilemmes généraux			- 2.20	-11.81	+ 6.38	+ 7.64	
dilemmes sexuels		- 0.75	+ 4.21	-24.80	+21.32	+ 0.02	
Témoins (N = 5)							
dilemmes généraux			+ 1.51	+ 1.49	- 3.79	+ 0.79	
dilemmes sexuels		+ 9.15	+10.17	-20.30	+ 0.99		
Stade 4							
Expérimentaux (N = 14)							
dilemmes généraux		- 1.08	+24.75	-31.82	+ 7.64	+ 0.51	
dilemmes sexuels		- 2.00	+18.99	-26.94	+ 2.72	+ 7.23	
Témoins (N = 8)							
dilemmes généraux		- 7.95	+34.93	-26.10	- 0.58	- 0.30	
dilemmes sexuels		- 3.44	+13.03	-12.28	+ 0.34	+ 2.36	
Stade 5							
Expérimentaux (N = 1)							
dilemmes généraux			-11.54	+ 5.35	+ 6.19		
dilemmes sexuels	- 1.96		-34.31	+26.75	+ 9.52		
Témoins (N = 2)							
dilemmes généraux	+ 2.47	+71.37	+ 5.94	-79.79			
dilemmes sexuels	+12.50	+29.46	-15.73	-31.43	+ 5.20		
Stade DIFFUS							
Expérimentaux (N = 1)							
dilemmes généraux			+12.40	+ 1.10	-11.65	- 1.85	
dilemmes sexuels			+35.42	-34.44	+ 2.44	- 3.42	
Témoins (N = 1)							
dilemmes généraux			-43.94	+53.51	- 6.54	- 3.03	
dilemmes sexuels		-17.27	+66.99	-49.73			

1) Le stade modal est celui dont le pourcentage d'usage est le plus élevé.

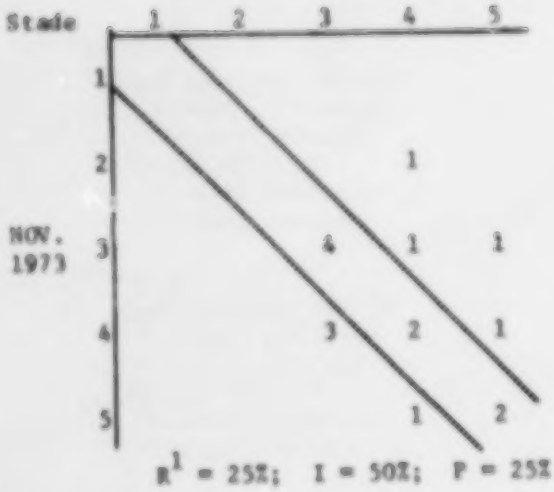
2) Les chiffres indiquent la différence des pourcentages d'usage; un nombre négatif signifie une diminution en mai 1974, par rapport au pourcentage de novembre 1973.

Tableau C60

Evolution du stade modal, selon chaque stade, pour les sujets de la classe B

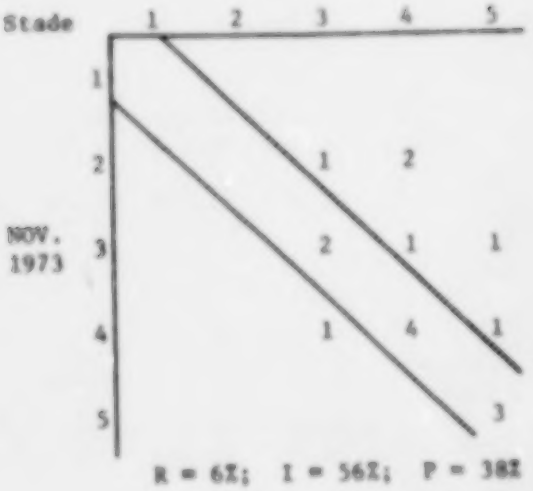
Sujets expérimentaux (N = 16)

Dilemmes généraux
Mai 1974



R[1] = 25%; I = 50%; P = 25%

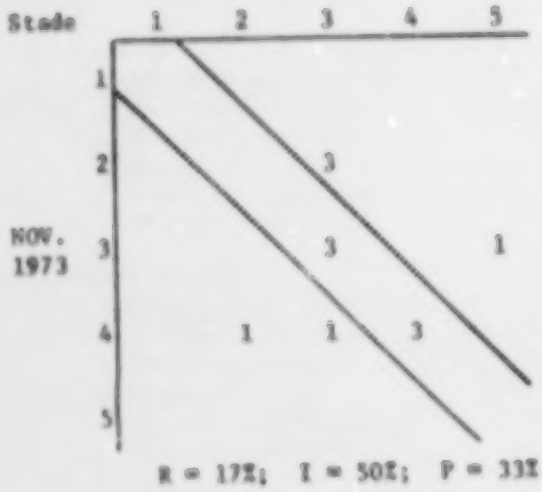
Dilemmes sexuels
Mai 1974



R = 6%; I = 56%; P = 38%

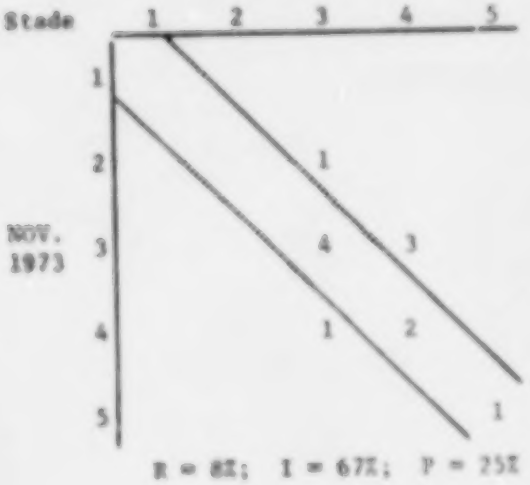
Sujets témoins (N = 12)

Dilemmes généraux
Mai 1974



R = 17%; I = 50%; P = 33%

Dilemmes sexuels
Mai 1974



R = 8%; I = 67%; P = 25%

1) R = Régression; I = Inchangé; P = Progression

Tableau G61

Changements dans les pourcentages d'usage de chaque stade, relatif au stade modal[1], pour les sujets expérimentaux de la classe B et les sujets témoins assignés[2]

Stade majeur général en 1973	Stade modal						
	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Stades 1 et 2							
Expérimentaux (N = 1)							
dilemmes généraux				-79.37	-10.23	+89.59	
dilemmes sexuels				-90.49	+ 2.86	+85.81	+ 3.70
Témoins (N = 2)							
dilemmes généraux			- 4.87	-46.55	+43.19	+ 8.22	
dilemmes sexuels			- 5.67	+ 0.91	+ 4.76		
Stade 3							
Expérimentaux (N = 6)							
dilemmes généraux			-11.47	- 6.70	+ 9.08	+ 9.08	
dilemmes sexuels			+ 8.00	-14.35	- 0.40	+ 6.75	
Témoins (N = 4)							
dilemmes généraux			+ 0.52	- 5.31	- 3.40	+ 8.19	
dilemmes sexuels		- 7.17	- 5.12	- 3.10	+16.98	- 1.59	
Stade 4							
Expérimentaux (N = 5)							
dilemmes généraux		- 0.69	+23.62	-33.96	+11.03		
dilemmes sexuels		- 8.51	+ 7.48	-21.31	+18.67	+3.67	
Témoins (N = 4)							
dilemmes généraux		- 2.47	+16.84	-14.94	+ 0.56		
dilemmes sexuels		- 2.94	+20.34	-10.08	- 7.32		
Stade 5							
Expérimentaux (N = 3)							
dilemmes généraux		+10.17	+17.61	-26.36	- 1.42		
dilemmes sexuels		- 1.48	+ 9.73	- 7.44	- 0.81		
Témoins (N = 0)							
dilemmes généraux							
dilemmes sexuels							
Stade DIFFUS							
Expérimentaux (N = 1)							
dilemmes généraux		-32.32	+41.72	- 9.39			
dilemmes sexuels				-47.62	+72.06	-24.44	
Témoins (N = 2)							
dilemmes généraux		+18.52	-14.58	-23.20	+18.32	+ 0.95	
dilemmes sexuels			- 3.64	-20.70	+24.34		

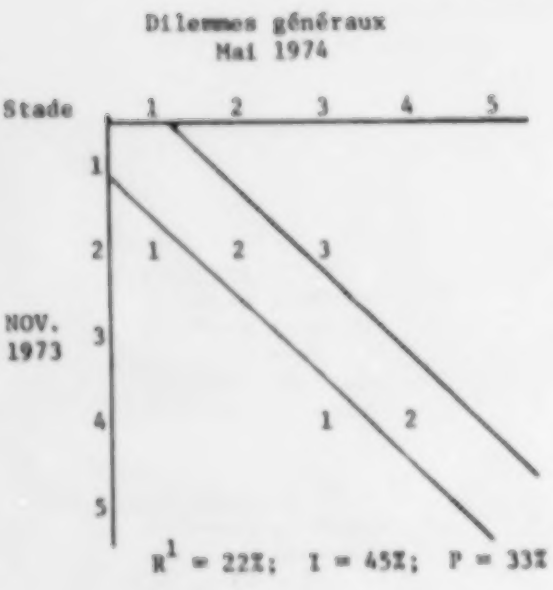
1) Le stade modal est celui dont le pourcentage d'usage est le plus élevé.

2) Les chiffres indiquent la différence des pourcentages d'usage; un nombre négatif signifie une diminution en mai 1974, par rapport au pourcentage de novembre 1973.

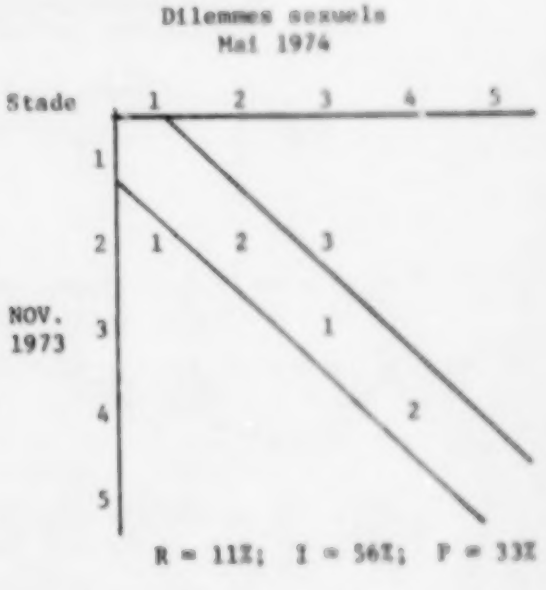
Tableau G62

Evolution du stade modal, selon chaque stade, pour les sujets de la classe C

Sujets expérimentaux (N = 9)

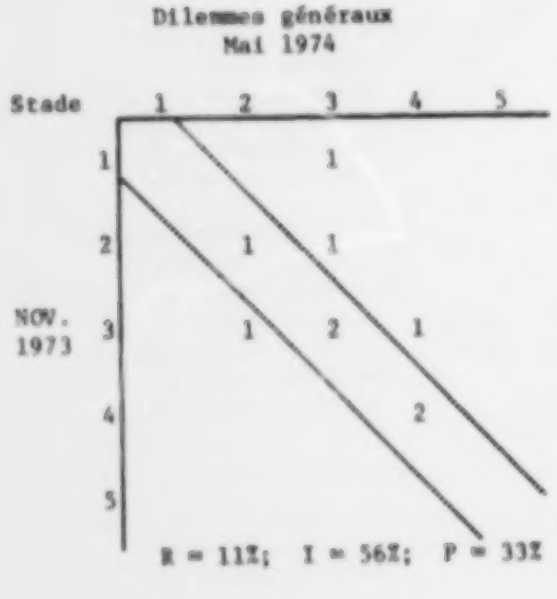


R[1] = 22%; I = 45%; P = 33%

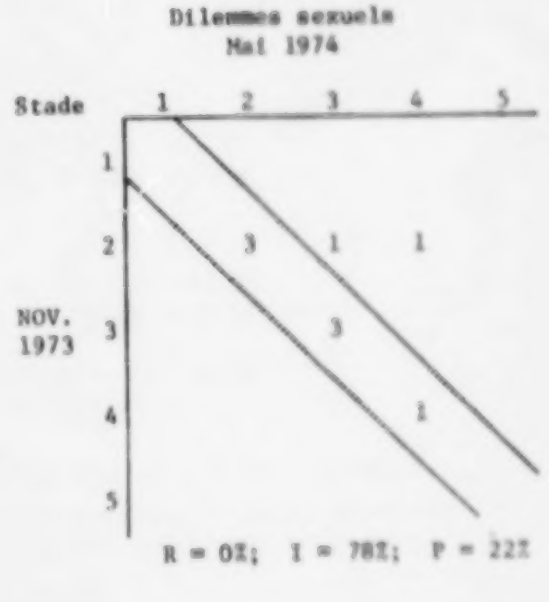


R = 11%; I = 56%; P = 33%

Sujets témoins (N = 9)



R = 11%; I = 56%; P = 33%



R = 0%; I = 78%; P = 22%

---

1) R = Régression; I = Inchangé; P = Progression

Tableau G63

Changements dans les pourcentages d'usage de chaque stade, relatif au stade modal[1], pour les sujets expérimentaux de la classe C et les sujets témoins assignés[2]

Stade majeur général en 1973	Stade modal -3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Stades 1 et 2							
Expérimentaux (N = 6)							
dilemmes généraux			+ 8.08	-40.58	+30.95	+ 1.54	
dilemmes sexuels			- 6.62	-31.75	+38.80	- 0.43	
Témoins (N = 3)							
dilemmes généraux			- 2.02	-44.57	+22.78	+20.63	+ 3.17
dilemmes sexuels		- 3.97	-22.93	+11.48	+13.12	+ 2.30	
Stade 3							
Expérimentaux (N = 1)							
dilemmes généraux			- 6.67	+33.33	-26.66		
dilemmes sexuels		- 2.22	+45.22	-43.00			
Témoins (N = 3)							
dilemmes généraux			-16.84	-17.52	+32.31	+ 3.70	
dilemmes sexuels		- 1.65	-14.61	- 4.10	+14.36	+ 5.15	
Stade 4							
Expérimentaux (N = 0)							
dilemmes généraux							
dilemmes sexuels							
Témoins (N = 2)							
dilemmes généraux		- 6.66	-31.84	+39.34	- 0.84		
dilemmes sexuels		- 3.75	- 5.17	+ 8.69	+ 2.24		
Stade DIFFUS							
Expérimentaux (N = 1)							
dilemmes généraux			-33.33	-41.67	+75.00		
dilemmes sexuels				-100.00	+12.38	+87.62	
Témoins (N = 2)							
dilemmes généraux		- 9.68	-14.95	+29.39	- 4.76		
dilemmes sexuels		+ 0.88	-15.95	+21.13	- 6.07		

1) Le stade modal est celui dont le pourcentage d'usage est le plus élevé.

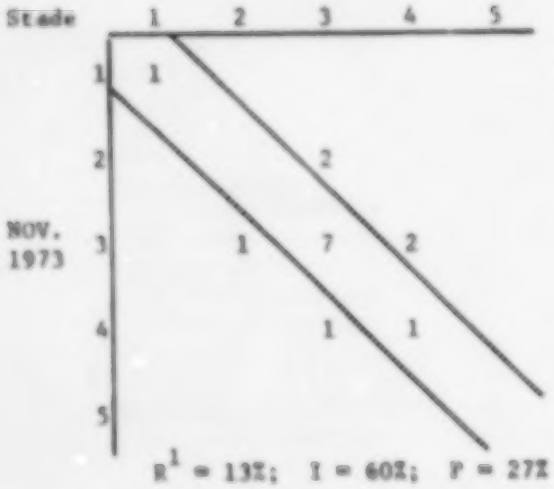
2) Les chiffres indiquent la différence des pourcentages d'usage; un nombre négatif signifie une diminution en mai 1974, par rapport au pourcentage de novembre 1973.

Tableau C64

Evolution du stade modal, selon chaque stade, pour les sujets de la classe D

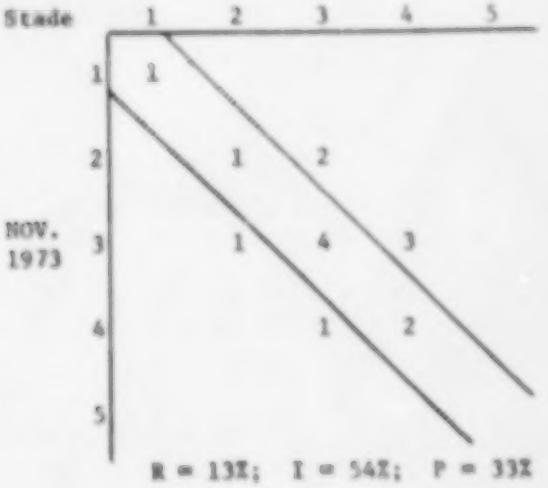
Sujets expérimentaux (N = 15)

Dilemmes généraux
Mai 1974



R[1] = 13%; I = 60%; P = 27%

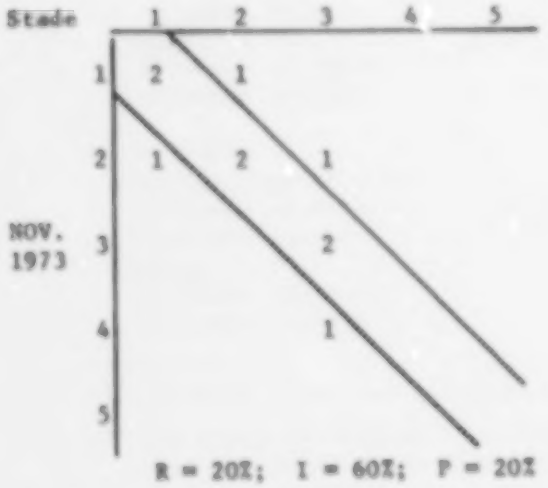
Dilemmes sexuels
Mai 1974



R = 13%; I = 54%; P = 33%

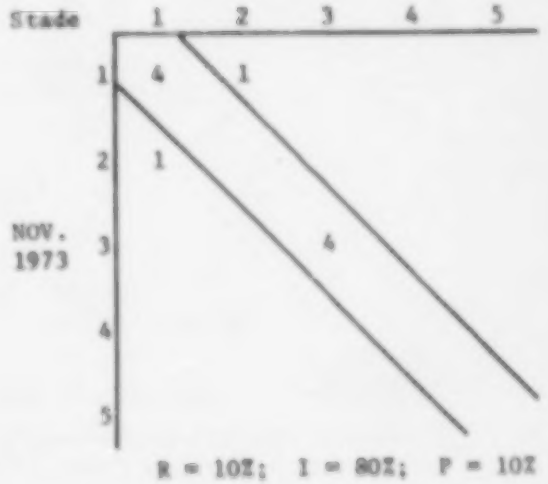
Sujets témoins (N = 10)

Dilemmes généraux
Mai 1974



R = 20%; I = 60%; P = 20%

Dilemmes sexuels
Mai 1974



R = 10%; I = 80%; P = 10%

---

1) R = Régression; I = Inchangé; P = Progression

Tableau G65

Changements dans les pourcentages d'usage de chaque stade, relatif au stade modal[1], pour les sujets expérimentaux de la classe D et les sujets témoins assignés[2]

Stade majeur général en 1973	Stade modal						
	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Stades 1 et 2							
Expérimentaux (N = 3)							
dilemmes généraux				-29.02	+28.69	+ 0.32	
dilemmes sexuels			+ 2.68	- 4.69	+15.54	-13.53	
Témoins (N = 7)							
dilemmes généraux			+ 5.17	-24.41	+17.13	+ 2.10	
dilemmes sexuels			+ 7.16	-12.99	+ 1.14	+ 4.69	
Stade 3							
Expérimentaux (N = 9)							
dilemmes généraux		+ 1.30	+ 3.75	- 9.93	+ 4.88		
dilemmes sexuels		- 0.79	+ 1.26	-20.84	+22.14	- 1.76	
Témoins (N = 2)							
dilemmes généraux			- 9.22	- 8.37	+17.59		
dilemmes sexuels		+ 6.25	+12.80	-12.71	- 6.33		
Stade 4							
Expérimentaux (N = 1)							
dilemmes généraux			+82.29	-77.24	- 5.05		
dilemmes sexuels			+77.78	-77.78			
Témoins (N = 1)							
dilemmes généraux		+ 2.38	+22.19	-24.57			
dilemmes sexuels			-15.48	-16.66	+32.14		
Stade DIFFUS							
Expérimentaux (N = 0)							
dilemmes généraux							
dilemmes sexuels							
Témoins (N = 1)							
dilemmes généraux		- 1.24	+43.12	-41.87			
dilemmes sexuels				-57.41	+60.00	- 2.59	

1) Le stade modal est celui dont le pourcentage d'usage est le plus élevé.

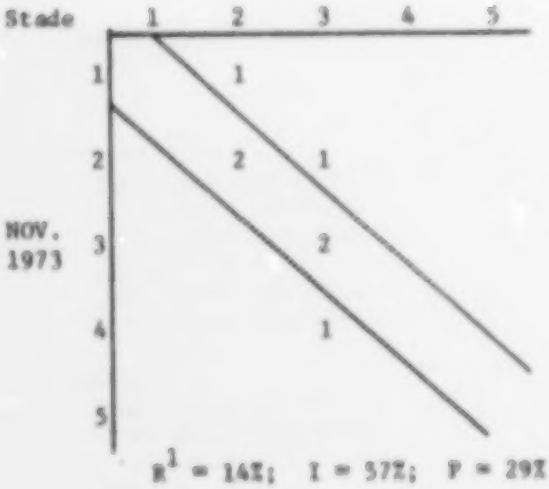
2) Les chiffres indiquent la différence des pourcentages d'usage; un nombre négatif signifie une diminution en mai 1974, par rapport au pourcentage de novembre 1973.

Tableau C66

Evolution du stade modal, selon chaque stade, pour les sujets de la classe E

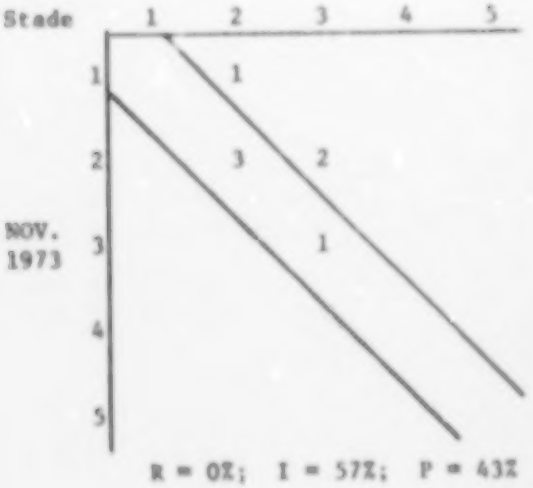
Sujets expérimentaux (N = 7)

Dilemmes généraux
Mai 1974



R[1] = 14%; I = 57%; P = 29%

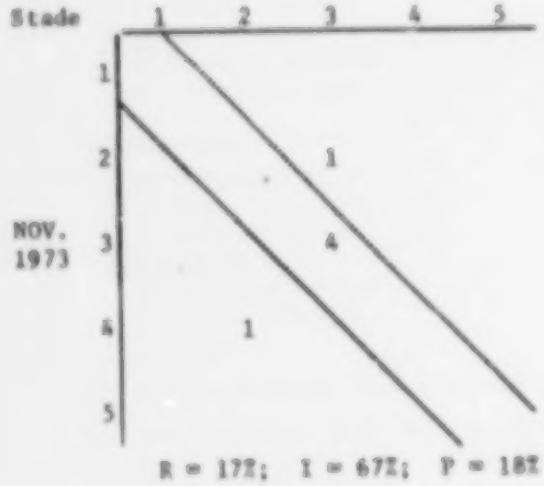
Dilemmes sexuels
Mai 1974



R = 0%; I = 57%; P = 43%

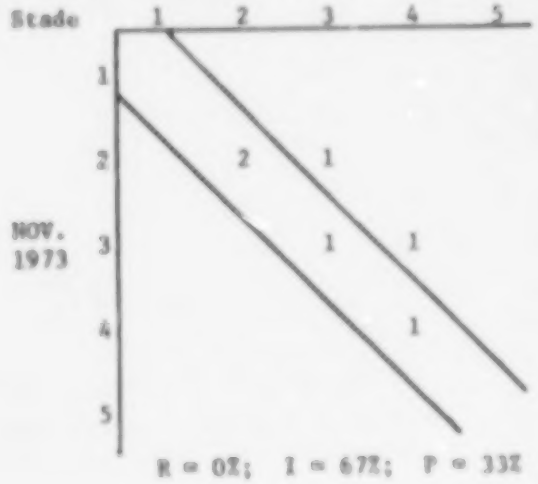
Sujets témoins (N = 6)

Dilemmes généraux
Mai 1974



R = 17%; I = 67%; P = 18%

Dilemmes sexuels
Mai 1974



R = 0%; I = 67%; P = 33%

---

1) R = Régression; I = Inchangé; P = Progression

Tableau C67

Changements dans les pourcentages d'usage de chaque stade, relatif au stade modal[1], pour les sujets expérimentaux de la classe E et les sujets témoins assignés[2]

Stade majeur général en 1973	Stade modal						
	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Stades 1 et 2							
Expérimentaux (N = 4)							
dilemmes généraux				- 3.38	-28.06	+24.65	+ 6.79
dilemmes sexuels				-15.07	-30.72	+45.34	+ 0.44
Témoins (N = 1)							
dilemmes généraux				-25.93	+33.16	- 7.23	
dilemmes sexuels				-15.15	+10.92	+ 4.23	
Stade 3							
Expérimentaux (N = 2)							
dilemmes généraux		- 0.93	- 0.69	- 8.72	+ 8.95		
dilemmes sexuels			-10.34	+ 9.47	+ 0.87		
Témoins (N = 4)							
dilemmes généraux			-14.91	+ 7.17	+ 7.74		
dilemmes sexuels		- 0.40	+17.30	-32.79	+ 9.48	+ 6.41	
Stade 4							
Expérimentaux (N = 1)							
dilemmes généraux		+ 2.38	+22.19	-24.57			
dilemmes sexuels			-15.48	-16.66	+32.14		
Témoins (N = 0)							
dilemmes généraux							
dilemmes sexuels							
Stade DIFFUS							
Expérimentaux (N = 0)							
dilemmes généraux							
dilemmes sexuels							
Témoins (N = 1)							
dilemmes généraux		- 1.24	+43.12	-41.87			
dilemmes sexuels				-57.41	+60.00	- 2.59	

1) Le stade modal est celui dont le pourcentage d'usage est le plus élevé.

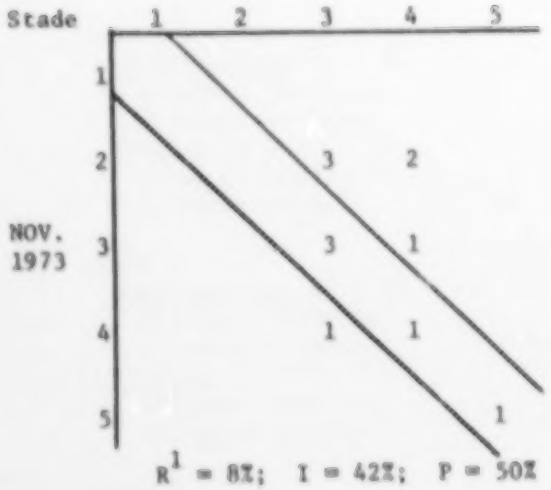
2) Les chiffres indiquent la différence des pourcentages d'usage; un nombre négatif signifie une diminution en mai 1974, par rapport au pourcentage de novembre 1973.

Tableau G68

Evolution du stade modal, selon chaque stade, pour les sujets de la classe F

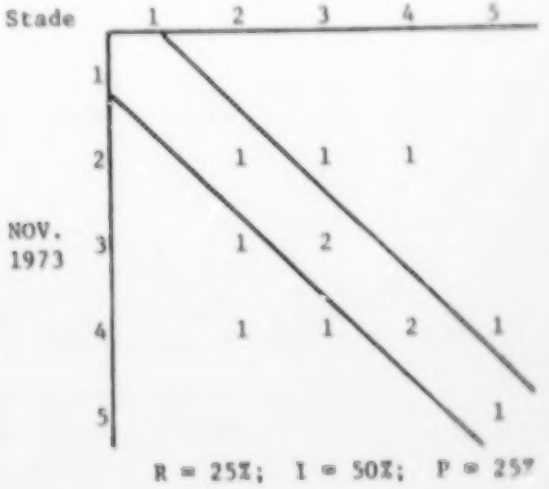
Sujets expérimentaux (N = 12)

Dilemmes généraux
Mai 1974



R[1] = 8%; I = 42%; P = 50%

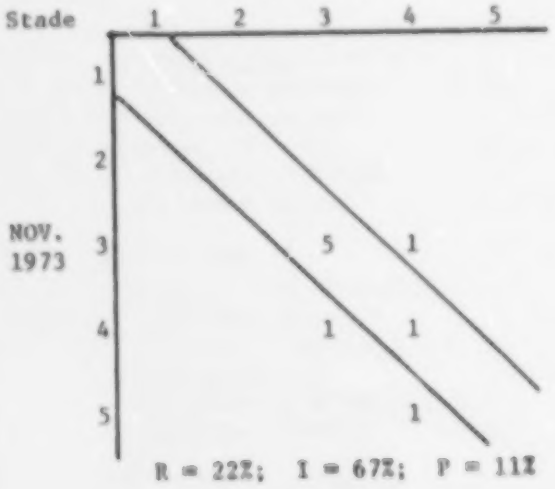
Dilemmes sexuels
Mai 1974



R = 25%; I = 50%; P = 25%

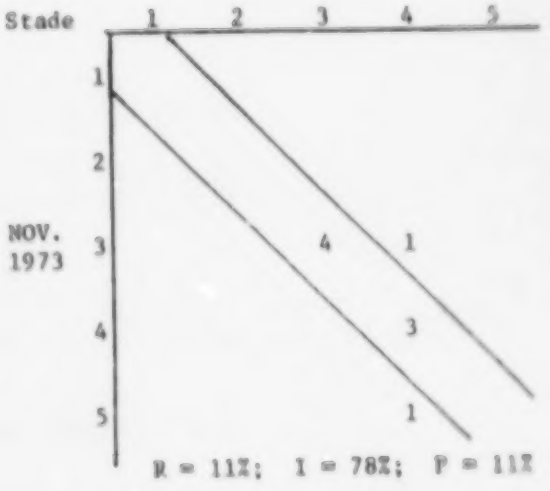
Sujets témoins (N = 9)

Dilemmes généraux
Mai 1974



R = 22%; I = 67%; P = 11%

Dilemmes sexuels
Mai 1974



R = 11%; I = 78%; P = 11%

1) R = Régression; I = Inchangé; P = Progression

Tableau G69

Changements dans les pourcentages d'usage de chaque stade, relatif au stade modal[1], pour les sujets expérimentaux de la classe F et les sujets témoins assignés[2]

Stade majeur général en 1973	Stade modal -3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Stades 1 et 2							
Expérimentaux (N = 3)							
dilemmes généraux				-64.63	+41.21	+24.38	- 0.95
dilemmes sexuels			+25.96	-19.02	- 5.96	- 0.98	
Témoins (N = 0)							
dilemmes généraux							
dilemmes sexuels							
Stade 3							
Expérimentaux (N = 4)							
dilemmes généraux			-11.23	- 3.35	+23.71	- 9.13	
dilemmes sexuels		+20.74	+ 2.64	-34.56	-11.46	+15.44	+ 7.20
Témoins (N = 5)							
dilemmes généraux			- 5.86	-12.22	+17.87	+ 0.21	
dilemmes sexuels		- 1.38	- 8.21	+14.48	- 4.90		
Stade 4							
Expérimentaux (N = 2)							
dilemmes généraux		-12.82	+25.06	-21.89	+ 9.66		
dilemmes sexuels		-19.03	- 2.08	+ 8.57	+12.54		
Témoins (N = 1)							
dilemmes généraux		- 2.70	-38.58	+53.90	-12.61		
dilemmes sexuels		- 2.56	-13.16	+20.48	- 4.76		
Stade 5							
Expérimentaux (N = 1)							
dilemmes généraux	-11.59			-36.23	+47.83		
dilemmes sexuels		-10.44	- 4.17	-24.31	+47.92		
Témoins (N = 1)							
dilemmes généraux	- 2.22			+60.63	-57.29	- 1.11	
dilemmes sexuels		- 9.78	+60.65	-47.37	- 3.51		
Stade DIFFUS							
Expérimentaux (N = 2)							
dilemmes généraux				-46.06	+30.55	+15.50	
dilemmes sexuels		- 3.33	- 2.00	-17.17	+28.99	- 6.48	
Témoins (N = 2)							
dilemmes généraux	- 2.22			+60.63	-57.29	- 1.11	
dilemmes sexuels		- 9.78	+60.65	-47.37	- 3.51		

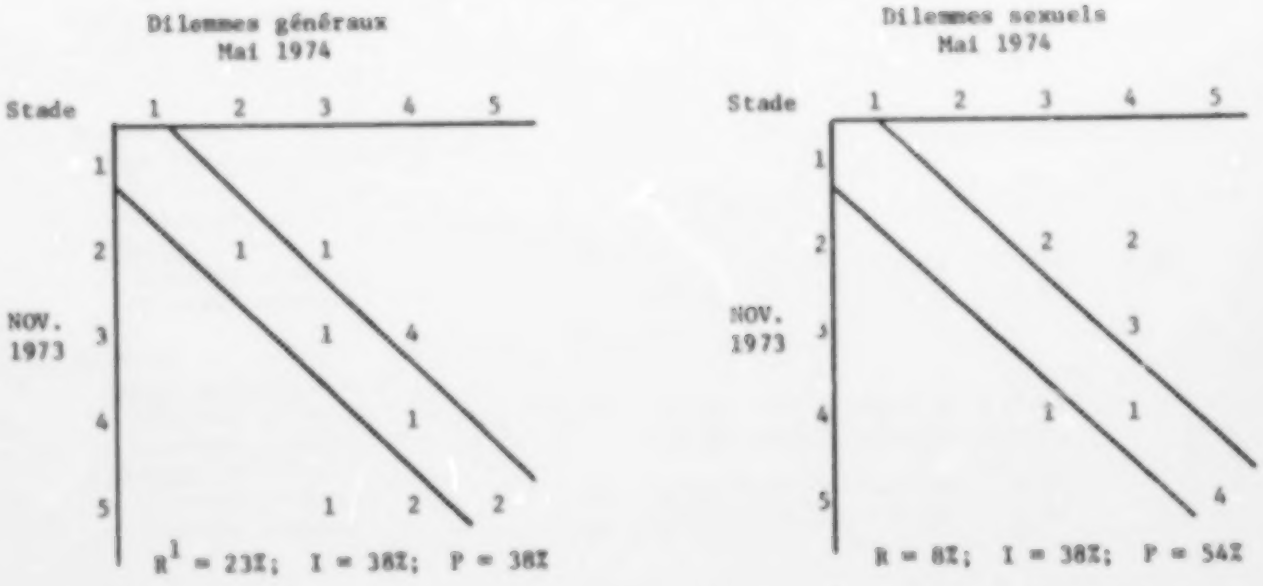
1) Le stade modal est celui dont le pourcentage d'usage est le plus élevé.

2) Les chiffres indiquent la différence des pourcentages d'usage; un nombre négatif signifie une diminution en mai 1974, par rapport au pourcentage de novembre 1973.

Tableau G70

Evolution du stade modal, selon chaque stade, pour les sujets de la classe G

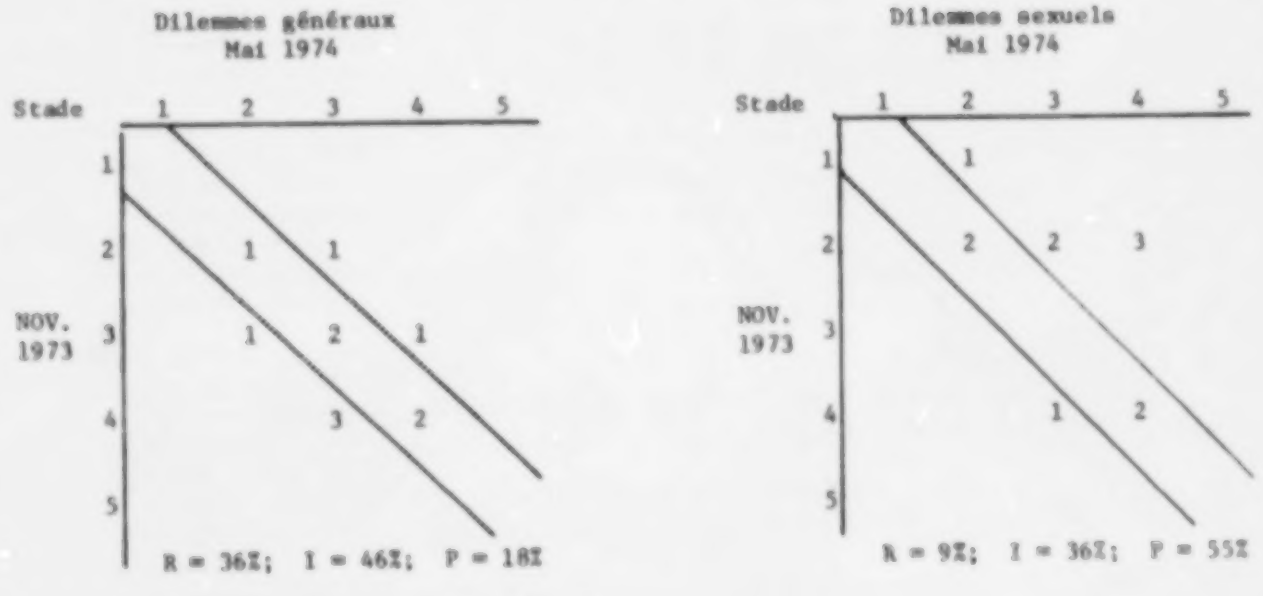
Sujets expérimentaux (N = 13)



R[1] = 23%; I = 38%; P = 38%

R = 8%; I = 38%; P = 54%

Sujets témoins (N = 11)



R = 36%; I = 46%; P = 18%

R = 9%; I = 36%; P = 55%

1) R = Régression; I = Inchangé; P = Progression

Tableau G71

Changements dans les pourcentages d'usage de chaque stade, relatif au stade modal[1], pour les sujets expérimentaux de la classe G et les sujets témoins assignés[2]

Stade majeur général en 1973	Stade modal ↓ -3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Stades 1 et 2							
Expérimentaux (N = 0)							
dilemmes généraux							
dilemmes sexuels							
Témoins (N = 2)							
dilemmes généraux				-44.26	+20.42	+25.34	- 1.52
dilemmes sexuels			- 3.33	-21.72	- 7.93	+32.98	
Stade 3							
Expérimentaux (N = 5)							
dilemmes généraux		- 0.74	-14.14	-35.12	+41.96	+ 8.03	
dilemmes sexuels			- 7.29	-26.62	+14.37	+19.55	
Témoins (N = 3)							
dilemmes généraux		- 1.11	- 3.97	-37.39	+43.35	- 0.88	
dilemmes sexuels		- 1.59	-11.55	-16.66	+30.44	- 0.64	
Stade 4							
Expérimentaux (N = 1)							
dilemmes généraux		- 2.61	-10.44	+13.06			
dilemmes sexuels				-48.10	+ 6.73	+41.37	
Témoins (N = 5)							
dilemmes généraux		+10.25	+39.69	-48.49	- 1.45		
dilemmes sexuels		+ 2.42	+12.59	-37.93	+ 1.63	+21.30	
Stade 5							
Expérimentaux (N = 5)							
dilemmes généraux		- 4.15	+19.45	-11.47	- 3.82		
dilemmes sexuels		- 3.11	- 5.35	+ 9.07	- 0.62		
Témoins (N = 0)							
dilemmes généraux							
dilemmes sexuels							
Stade DIFFUS							
Expérimentaux (N = 3)							
dilemmes généraux	- 2.42	+12.83	+ 5.77	-20.56	+16.74	-12.37	
dilemmes sexuels		- 1.45	+ 6.21	-23.63	+20.99	- 2.12	
Témoins (N = 1)							
dilemmes généraux			-26.32	+33.89	- 7.57		
dilemmes sexuels				- 6.34	+14.55	- 8.20	

1) Le stade modal est celui dont le pourcentage d'usage est le plus élevé.

2) Les chiffres indiquent la différence des pourcentages d'usage; un nombre négatif signifie une diminution en mai 1974, par rapport au pourcentage de novembre 1973.